

LEER Y COMPRENDER EN INGLÉS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE
ENFOQUE SOCIOCULTURAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS:
REGISTROS DE EXPERIENCIAS.

Angélica Arcila Ramírez

Daniela Mesa Pérez

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2018

LEER Y COMPRENDER EN INGLÉS. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE
ENFOQUE SOCIOCULTURAL PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS:
REGISTROS DE EXPERIENCIAS.

Angélica Arcila Ramírez

Daniela Mesa Pérez

Asesora

Luz Stella Henao García

Psicóloga, Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

A mi esposo, Víctor, por su apoyo infinito. Gracias por ser siempre incondicional.

A mis padres, Luis Martín y María Zulay, quienes me enseñaron que todo lo que haga debe estar motivado por la pasión. A mis hermanos, Ana María, Natalia, Sebastián y Manuela, por su amor y admiración.

Angélica Arcila Ramírez

Le dedico este trabajo a Dios, quién me ha acompañado a lo largo de todo este proceso académico. De igual manera, a mi madre, quién me apoyó incondicionalmente y para quién tiene un especial significado. A mi familia y a todas las personas que me acompañaron y aportaron en este espacio de formación, gracias infinitas.

Daniela Mesa Pérez

Agradecimientos

Agradecemos a la profesora Luz Stella Henao García, quien con su apoyo incondicional motivó cada uno de los pasos que dimos para la realización de esta investigación. Sus aportes académicos, su dedicación y sus palabras de aliento, hicieron posible la culminación satisfactoria de este trabajo.

También queremos agradecer a la doctora Martha Arbeláez y a los profesores de la Línea de Lenguaje, quienes, además de valorar y admirar siempre nuestro trabajo, con sus aportes nos ayudaron a crecer profesional y académicamente.

Al profesor Diego Aristizábal, porque desde que se planteó esta propuesta de investigación nos ha sembrado ideas que nos han permitido mejorarla, y nos ha ayudado a concebir la enseñanza del lenguaje desde el enfoque sociocultural.

Finalmente, a la coordinadora del ILEX, María Clemencia González, por abrir espacio a la investigación dentro del instituto de lenguas.

Resumen

En la actualidad, para participar en igualdad de condiciones en los procesos de desarrollo humano que se adelantan alrededor del mundo, es importante tener conocimientos en una lengua extranjera; esto hace relevante desarrollar competencias en comprensión lectora, entendiéndola como un proceso sociocultural en el que se dan todo tipo de relaciones entre el lector, el texto y el contexto. En este sentido, se planteó como objetivo para esta investigación “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, en estudiantes de curso 2 del Instituto de Lenguas Extranjeras (ILEX), de la Universidad Tecnológica de Pereira, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación”, conjugando para el desarrollo de la misma, aportes teóricos de Vygotsky (1995), Cassany (2006), Camps (2003), Jolibert (2002), el Marco Común Europeo de Referencia (2002), entre otros.

En concordancia con lo anterior, se propuso un estudio cuantitativo, complementado con un análisis cualitativo, y un diseño cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test Pos-test, utilizando como instrumento para la recolección de información un cuestionario de opción múltiple con única respuesta, con el que se evaluaron tres dimensiones en la comprensión lectora de los estudiantes, desde la perspectiva de Cassany (2006): “Las Líneas”, “Entre Líneas”, y “Detrás de Líneas”. Además, se utilizó un diario de campo en el que se registraron las reflexiones respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, de una de las docentes investigadoras. Para el análisis cuantitativo, se utilizó el estadígrafo *T-Student*, que permitió validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que la secuencia didáctica, de enfoque Sociocultural, incidió en la comprensión de textos narrativos en inglés. Por su parte, el análisis cualitativo se hizo a través de diferentes categorías que emergieron a partir del diario de campo.

Los resultados evidencian que hubo transformaciones positivas en la comprensión lectora de un grupo de estudiantes de curso 2 del ILEX, siendo la dimensión “Entre Líneas”, la de mayor cambio.

Es importante aclarar que este estudio hace parte del Macroproyecto de Investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Palabras clave: *comprensión lectora, lengua extranjera, texto narrativo, registros de experiencias, secuencia didáctica, enfoque sociocultural, las líneas, entre líneas, detrás de líneas, prácticas reflexivas.*

Abstract

Nowadays, in order to equally participate in the processes of human development that take place around the world, it is important to be able to communicate in a foreign language; thereof, it is relevant to develop reading comprehension competences where this ability represents, in addition to a linguistic and pragmatic task, a sociocultural process that allows relations between the reader, the text, and the context where the text has been developed. Accordingly, the research aimed to “determine the incidence of a Didactic Sequence, of a sociocultural approach, in the comprehension of narrative texts in English, in students of course 2 who belong to Instituto de Lenguas Extranjeras (ILEX), of Universidad Tecnológica de Pereira, and to reflect on the transformation in the language teaching practices”, taking into account theoretical support from Vigotsky (1995), Cassany (2006), Camps (2003), Jolibert (2002), the Common European Framework of Reference for Languages (2002), among others.

Thus, a quantitative research was proposed, which has a qualitative axis, with quasi-experimental intragroup design, Pre-test Pos-test type, using as data collection method a multiple choice only one answer questionnaire, which evaluated three dimensions of reading comprehension proposed by Cassany (2006): The lines, Between the lines, and Behind the lines. On the other hand, a journal account was used to register the reflections of each class, in relation to the language teaching practices of one of the researchers. For the quantitative data analysis, a T-Student statistic was used in order to validate the alternative hypothesis, what leded researchers to conclude that the didactic sequence, of sociocultural approach, influenced the comprehension of narrative texts. Moreover, the qualitative analysis was done through different categories established from the journal accounts.

The results are evidence on the positive transformations in reading comprehension, experimented by a group of students ILEX course 2, being “Between lines” the dimension with a bigger transformation.

It is important to clarify that this research is part of the research macro project in Language Didactics of the Master in Education program of Universidad Tecnológica de Pereira

Key words: *reading comprehension, foreign language, narrative text, life experience record, didactic sequence, sociocultural approach, the lines, between the lines, behind the lines.*

Tabla de Contenido

1. Presentación	15
2. Marco Teórico	29
2.1 Lenguaje	29
2.1.1 Lenguaje Escrito	30
2.2 Concepciones de Lectura	32
2.3 Modelos de Comprensión Lectora	36
2.3.1 Modelo Ascendente	36
2.3.2 Modelo Descendente	37
2.3.3 Modelo Interactivo	37
2.4 Lengua Extranjera	38
2.4.1 Lectura Plurilingüe	40
2.5 Enfoque Sociocultural	41
2.6 Texto Narrativo	42
2.6.1 Registro de Experiencia	46
2.7 Secuencia Didáctica	47
2.8 Prácticas Reflexivas	49
3. Marco Metodológico	51
3.1 Diseño de Investigación	51
3.2 Población	52
3.3 Muestra	52
3.4 Hipótesis de Trabajo	52
3.5 Hipótesis Nula	52
3.6 Variable Independiente	53
3.7 Variable Dependiente	57
3.8 Unidad de Análisis	61
3.9 Unidad de Trabajo	62
3.10 Técnicas e Instrumentos	63
3.11 Procedimiento	64
4. Análisis de la Información	66

4.1 Análisis Cuantitativo de la Comprensión de Textos Narrativos, Tipo Registros de Experiencias	67
4.1.1 Prueba de Hipótesis.	67
4.1.2 Análisis por Dimensiones.	71
4.1.2.1 Dimensión Las Líneas.....	74
4.1.2.2 Dimensión Entre Líneas.....	80
4.1.2.3 Dimensión Detrás de Líneas.	88
4.2 Análisis Cualitativo de las Prácticas Reflexivas	97
4.2.1 Fase de Preparación	98
4.2.2 Fase de Ejecución	101
4.2.3 Fase de Evaluación	108
5. Conclusiones.....	111
6. Recomendaciones	117
Bibliografía	119
Anexos	124

Índice de tablas

Tabla 1. Variable Independiente: Secuencia Didáctica	53
Tabla 2: Operacionalización de la Variable Independiente. Secuencia Didáctica.....	54
Tabla 3: Variable Dependiente: Comprensión Lectora	57
Tabla 4: Operacionalización Variable Dependiente: Comprensión Lectora	58
Tabla 5: Categorías Diario de Campo.....	62
Tabla 6: Clases Registradas en el Diario de Campo	62
Tabla 7: Niveles de Desempeño	64
Tabla 8: Fases de la Investigación	64
Tabla 9: Prueba T-Student para Medias de dos Muestras Emparejadas en General	68

Índice de gráficas

Gráfica 1: Comparativo General Pre-test vs. Pos-test	69
Gráfica 2: Comparativo General Pre-test vs. Pos-test por Niveles	70
Gráfica 3: Comparativo General por Dimensiones Pre-test vs. Pos-test	72
Gráfica 4: Dimensión Las Líneas: Comparativo Pre-test vs. Pos-test por Niveles	75
Gráfica 5: Dimensión Las Líneas: Comparativo de Indicadores Pre-test vs. Pos-test.....	76
Gráfica 6: Dimensión Entre Líneas: Comparativo Pre-test vs. Pos-test por Niveles.....	81
Gráfica 7: Dimensión Entre Líneas: Comparativo de Indicadores Pre-test vs. Pos-test.....	82
Gráfica 8: Dimensión Detrás de Líneas: Comparativo Pre-test vs. Pos-test por Niveles	89
Gráfica 9: Dimensión Detrás de Líneas: Comparativo de Indicadores Pre-test vs. Pos-test	91

Anexos

Anexo 1: Secuencia Didáctica de Enfoque Sociocultural.....	124
Anexo 2: Pre-test: Texto y cuestionario.....	149
Anexo 3: Pos-test: Texto y cuestionario	160
Anexo 4: Consentimiento informado.....	171
Anexo 5: Sábana Diario de Campo.....	173

1. Presentación

El ser humano ha recurrido al lenguaje como medio de expresión de sus ideas y sentimientos de diversas maneras, las cuales han ido cambiando en el transcurso de la historia. El lenguaje es entendido por Vygotsky (1995) como un proceso de orden superior para construir conocimientos y representar el mundo a través de diversas simbologías, que permite expresar ideas y pensamientos, tanto de manera oral como escrita, posibilitando la comunicación e interacción.

El lenguaje oral fue la forma de comunicación privilegiada durante mucho tiempo, sin embargo, empezó a surgir la necesidad de llevar un registro del pensamiento que fortaleciera la memoria, pues según Bruner (citado por Álvarez, 2010), el ser humano es la única especie que enseña estando fuera de los contextos en los que necesita el conocimiento.

Con el uso que se hace diariamente del lenguaje, resulta evidente el papel tan importante que desempeña en la comunicación con otras personas, al compartir mensajes, noticias, ideas, historias, informaciones, se interactúa y se hace partícipe de lo que sucede en la sociedad, no obstante, para lograr esa comunicación con hablantes de otros países, el mundo contemporáneo exige dominar alguna lengua extranjera.

Con relación a esto, es importante decir que el número de hablantes de la lengua inglesa, como lengua extranjera, ha crecido durante las últimas décadas, así como la necesidad de aprender inglés en el mundo entero. Al respecto, Graddol (2006) argumenta que el inglés es una herramienta de comunicación internacional, y el interés por aprenderlo está estrechamente ligado al complejo proceso de globalización, que conlleva a que diferentes países ofrezcan oportunidades de estudio y de trabajo, pero que exigen el dominio de una segunda lengua (que

generalmente es el inglés), razón por la que muchas veces, se pierden estas oportunidades, al no contar los aspirantes con las competencias comunicativas en dicha lengua.

En este sentido, Ortega (citado por Arias, 2017), afirma que “la lengua como recurso proyecta las posibilidades académicas de acceso a becas, programas internacionales y a oportunidades de ser profesionales con perfiles acordes a las necesidades locales, nacionales e internacionales” (p. 10). En consecuencia, se podría afirmar que las necesidades del dominio del inglés se ven representadas en diferentes aspectos de la vida de una persona y de una comunidad, tales como la construcción de ciudadanía, la democracia participativa, la equidad, la calidad en la educación, además de las oportunidades académicas y laborales.

En respuesta a estas exigencias y necesidades, diferentes gobiernos de América y Europa están adelantando propuestas para que sus ciudadanos aprendan una lengua extranjera, con la pretensión de convertir su país en bilingüe. De allí que el Parlamento Europeo (2017) disponga de una política lingüística, con la que se busca promover la interculturalidad, siendo el aprendizaje de otras lenguas una prioridad, por esta razón, financia programas y proyectos relacionados con este tema. Así mismo, la UNESCO (2017) supervisa las políticas lingüísticas, las cuales son consideradas como una herramienta que impulsa el multilingüismo, dichos tratados y convenciones, pueden ser reforzados por cada nación comprometida con el bilingüismo, siempre y cuando su implementación sea integral, suministrando los recursos necesarios.

Con respecto a Colombia, el Departamento Nacional de Planeación (2014) en su Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un Nuevo País, en el capítulo IV: Colombia, la más educada, literal C-g, presenta el programa “Colombia bilingüe”, como una estrategia que intenta mejorar las competencias en el manejo de una lengua extranjera por parte de sus

ciudadanos, con el objetivo de aumentar su competitividad y acceso a la cultura, además, para el año 2018 el MEN (2016) se ha propuesto entre sus metas que todos los programas de formación técnica, tecnológica y universitaria del país, incluyan el inglés como lengua extranjera, con el fin de recibir Registro Calificado y Acreditación de Alta Calidad.

A pesar de lo expuesto, se siguen evidenciando bajos niveles de desempeño en el dominio de la lengua inglesa, por parte de los estudiantes colombianos en diferentes niveles y contextos; es así como, de acuerdo a las Pruebas Saber 11, aplicadas a todos los estudiantes de grado 11 del país, en el año 2014, solamente el 2.62% de los estudiantes obtuvo un nivel pre-intermedio B1 (nivel deseado), mientras que en el 2015, este porcentaje fue de 3.2%; por su parte, los resultados de las Pruebas Saber Pro, aplicadas a los estudiantes de último semestre de nivel universitario, muestran que el 48% de los estudiantes de Licenciaturas en Lenguas tienen un nivel Intermedio B2 (nivel mínimo deseado), mientras que solamente el 8% de los estudiantes universitarios, de programas diferentes a Licenciaturas en Lenguas, obtienen este nivel Intermedio B2 (MEN, 2016).

Estos resultados reflejan las dificultades que presentan los estudiantes colombianos para hablar, leer y escribir en una lengua extranjera, posiblemente como resultado de las prácticas de enseñanza tradicionales que se han impartido por los docentes a través de los años, en las que se privilegian los aspectos lingüísticos, sobre las habilidades comunicativas de la lengua. Al respecto, Mei (2008) afirma que usualmente, los enfoques y teorías referentes a la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, o una lengua extranjera, han planteado, principalmente, los asuntos lingüísticos y psicológicos de la lengua. Así mismo, Salazar y Sierra (2017), en un estudio realizado con estudiantes de grados cuarto y quinto de primaria de una institución educativa de Colombia, que tenía como objetivo principal determinar la incidencia de una

secuencia didáctica en la producción de textos en inglés, concluyeron acerca de la necesidad de realizar una ruptura en las prácticas de enseñanza tradicionales, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, ya que, según las investigadoras, el énfasis en estas áreas está en el aprendizaje de las normas gramaticales, fragmentando el lenguaje y enfocándolo en el desarrollo lingüístico, siendo éste descontextualizando y alejado de situaciones de comunicación reales.

Por su parte Cadavid, McNulty, y Quinchía (2004), en un estudio acerca de la metodología utilizada por profesores de siete instituciones de básica primaria del área metropolitana de Medellín, Colombia, que enseñan inglés como lengua extranjera, encontraron que a pesar del compromiso de los docentes, la instrucción que se impartía estaba limitada a vocabulario básico, gramática y pronunciación, restringiendo el uso del inglés a la repetición de palabras o frases simples por parte de los estudiantes, usando la traducción como método de comprensión de estas palabras y frases.

Adicional a las prácticas tradicionales de enseñanza del inglés vivenciadas en la escuela, se suma la problemática de no tener licenciados en lenguas extranjeras en los primeros años de escolaridad, a pesar de estar establecido en la Ley General de Educación, 115 de 1994, en el artículo 21, literal m, en el que se afirma que “La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera debe ser un objetivo específico de la educación básica en el ciclo de primaria” (pg. 8).

Precisamente, en un estudio realizado por Maturana (2011), con el que se buscaba explorar las prácticas pedagógicas y didácticas de las maestras de primaria y develar los factores psicolingüísticos que inciden en el aprendizaje de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, se concluyó que:

Los Licenciados en inglés generalmente son asignados al bachillerato, agravando paradójicamente el problema ya que el papel del maestro en los años básicos de escolaridad es esencial. Como resultado, las profesoras de primaria de estas instituciones a menudo perciben su rol de profesoras de inglés como una actividad incidental u obligada y la formación profesional en el área, como un objetivo que, aunque deseable, debe ser relegado en virtud de las otras múltiples ocupaciones que deben atender. (p.85)

Ahora bien, es importante decir que no solamente las autoridades internacionales y nacionales han hecho esfuerzos en fortalecer estos procesos, sino que también a nivel regional y local, diferentes entidades han realizado importantes aportes para contribuir en este propósito. En este contexto, la Universidad Tecnológica de Pereira, a partir de su compromiso con la sociedad de ofrecer una educación de alta calidad, reconoce la importancia que tiene el aprendizaje del inglés en los estudiantes universitarios. Por esta razón, desde el año 2001, ha exigido como requisito de grado a los estudiantes de pregrado (técnico, tecnológico y profesional), un nivel entre A2 y B1, de competencia en la lengua inglesa. Este requisito ha tenido diferentes modificaciones a través de los años, siendo el último acuerdo el N° 13 del 05 de mayo de 2015 que entró en vigencia a partir del 10 de agosto del mismo año, y en el que se establece que para iniciar el primer semestre, los estudiantes que ingresen a la Universidad, deben presentar una prueba de clasificación en inglés, para demostrar un nivel de suficiencia A1 (Nivel Elemental) (Universidad Tecnológica de Pereira, 2015). Así, los estudiantes que no obtienen este nivel deben cursar un semestre de articulación, el cual consiste en una nivelación de inglés donde alcanzarán la competencia, antes de empezar a cursar las materias de su carrera.

Para esto, la universidad tiene como operador el Instituto de Lenguas Extranjeras (ILEX), que desde el año 2001 ha sido el encargado de proporcionar a los estudiantes cursos de inglés, desde en un enfoque comunicativo, teniendo entre sus objetivos generales que el inglés sirva como una herramienta para intercambiar el conocimiento y que las estrategias de lectura enseñadas permitan a los estudiantes apropiarse de vocabulario, estructuras gramaticales y comprensión lectora, siendo el segundo el de mayor interés para la presente investigación.

Estos cursos de inglés ofertados por el ILEX, están en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) Consejo de Europa (2002), documento elaborado como parte de la política lingüística del Consejo de Europa, clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, pues establece las competencias que debe tener una persona en una lengua, para determinar su nivel. Los niveles están clasificados para usuarios básicos en A1: Nivel Acceso, y A2: Nivel Plataforma; para usuarios independientes en B1: Nivel Umbral, y B2: Nivel Avanzado; y para usuarios competentes en C1: Nivel Dominio Operativo Eficaz, y C2: Nivel Maestría.

A pesar de los procesos de formación en inglés ofrecidos por la universidad, un alto porcentaje de los estudiantes sigue presentando bajos desempeños en las cuatro habilidades comunicativas en esta lengua. Precisamente, en un estudio realizado por Bernal y Bernal (2016), se problematiza la situación de los estudiantes del ILEX, refiriendo sus bajos niveles en inglés en términos lingüísticos y comunicativos, planteando como posibles causas de estos resultados la poca motivación de los estudiantes, la deficiencia en las bases gramaticales y en el uso de estrategias cognitivas, además de las prácticas de enseñanza impartidas por los docentes, quienes tienden a enseñar el inglés de manera intuitiva y descontextualizada, por lo tanto, los

investigadores proponen el diseño e implementación de secuencias didácticas, para trascender dichas prácticas de enseñanza.

Estas formas de abordar la enseñanza del lenguaje, descontextualizadas y sin propósitos comunicativos, se han reflejado en las dificultades que presentan los estudiantes, tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera, en la comprensión lectora que es una de las competencias fundamentales, dificultades que se evidencian en las pruebas censales internacionales como las PISA (2017) cuyos resultados para el año 2015 fueron inferiores a la media en lectura (493), arrojando para el caso de Colombia, un resultado de 425 puntos.

Así mismo, en las pruebas nacionales SABER, se han encontrado dificultades de los estudiantes para realizar tareas de lectura crítica, pues en los resultados del año 2016, solamente un 8.92% se ubicó en el nivel de desempeño 4 (en una escala de 1 a 4), 46.81% se ubicó en el nivel 3, y 40.81% en el nivel 2 (MEN, 2016)

A partir de los argumentos expuestos, se muestra la necesidad de una reflexión y transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes, no solo en primaria y bachillerato, sino también en educación superior, debido a que los estudiantes llegan a este nivel de educación con vacíos conceptuales que inciden en la posibilidad de realizar procesos de comprensión lectora de manera efectiva, así mismo los docentes universitarios pueden tener la concepción que los estudiantes ya tienen desarrolladas sus habilidades de lectura y escritura, razón por la cual, es posible que no se considere necesario desarrollar propuestas para mejorar este proceso; esta idea es sustentada por Martínez-Díaz, Díaz, y Rodríguez (2011), quienes en una investigación realizada con estudiantes universitarios, que tenía por objetivo estudiar los efectos que la utilización del andamiaje asistido genera en las estrategias metacognitivas de comprensión lectora, presentaron como uno de los puntos de discusión el hecho de que los docentes no

consideran como una de sus tareas centrales asistir los procesos de lectura de los estudiantes. Los investigadores coinciden con Carlino (1996), en que se exigen resultados de lectura y escritura a los estudiantes, pero no se enseña a hacerlo, por el supuesto de que a nivel universitario no es propio realizar esta tarea de enseñanza; por lo tanto, concluyen acerca de la necesidad de que el docente universitario asuma su compromiso de interdisciplinariedad y contribuya en el mejoramiento de estos procesos, y que, por su parte, los estudiantes:

...deben asumir la lectura a partir del pensamiento crítico, que implica cuestionar lo que se lee, relacionarlo con aprendizajes previos y actuales, así como la intención de perfeccionar lo que se sabe, asumiendo para esto la lectura como una actividad rigurosa, con propósitos claros y con la plena convicción de que la comprensión lectora en la universidad está basada en poder expresar con coherencia, tanto oral como por escrito, el lenguaje científico de la disciplina profesional en la que se está formando. (p.551)

Por su parte, Flores-Carrasco, Díaz-Mujica, & Lagos-Herrera (2017), realizaron una investigación en Chile en la que aplicaron dos pruebas de comprensión lectora de textos expositivos científicos y un cuestionario de comprensión lectora, a una muestra de cincuenta y cinco estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos por los investigadores, demostraron bajos resultados en la comprensión lectora, en la que se evidenció que el aumento de la complejidad de las preguntas disminuía el rendimiento de los estudiantes, siendo la dimensión literal la de mejores resultados, por su baja exigencia cognitiva, y la dimensión inferencial global la de menores resultados, dada su complejidad.

Los resultados mencionados anteriormente, dan cuenta de la necesidad de implementar estrategias de enseñanza del lenguaje que involucren la comprensión lectora desde aspectos

comunicativos, contextualizados, con propósitos verdaderos y con textos auténticos, que permitan a los estudiantes involucrarse en un proceso real de aprendizaje. Con respecto a la comprensión en lengua extranjera, se encontró un estudio de caso cualitativo conducido por Suh (2011), con cuatro estudiantes universitarios de Corea, en el programa de inglés, que pretendía explorar a profundidad cómo los participantes aprendían estrategias de lectura en dicha lengua. En esta investigación se encontró que los estudiantes desarrollaban estrategias de lectura enmarcadas por el tipo de instrucción que recibían, considerada ésta como una instrucción tradicional la cual se centraba en el profesor y carecía de la promoción de la participación activa de los estudiantes; estas prácticas llevaron a que los estudiantes tuvieran autoconceptos negativos y se consideraran lectores pasivos.

Respecto al rol que los profesores deben desempeñar en la enseñanza de lenguas extranjeras, el MCER, Consejo de Europa (2002) plantea que los docentes, usuarios del mismo, pueden determinar los elementos léxicos que debe reconocer y utilizar un estudiante y la manera en cómo éste será capacitado para que reconozca y utilice las expresiones y las palabras polisémicas, teniendo en cuenta que “la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.” (pg. 13), lo que da cuenta de la necesidad de situar la comprensión lectora, en este caso en inglés, en el contexto social y cultural en donde se adelanten los procesos de enseñanza y aprendizaje de la misma. Al respecto, Cassany (2010) afirma que:

Desde una perspectiva sociocultural la lectura varía a lo largo de las comunidades, las épocas, las personas y las situaciones. Puesto que leer no es solo un acto cognitivo (decodificar, formular hipótesis, inferir, etc.) sino también una tarea

social (se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa, se ejerce el poder al leer), cada comunidad ha desarrollado históricamente diferentes maneras de usar los artefactos letrados o textos. (pg. 34)

Lo expuesto permite inferir que no solamente la falta de motivación y la deficiencia en la competencia lingüística y comunicativa mencionadas por Bernal & Bernal (2016), como posibles causas para los bajos resultados en las pruebas presentadas por los estudiantes universitarios, son los responsables, sino que también inciden factores como un rango de vocabulario limitado en una lengua extranjera, y la enseñanza del mismo de manera aislada y desconectada de las situaciones reales de uso.

Al respecto, Sidek y Rahim (2015) indagaron sobre el rol del vocabulario en la comprensión lectora, en adolescentes malasios de dieciséis años, cuya lengua materna es el malayo y quienes habían recibido durante un año instrucción formal en inglés como segunda lengua. El rol del vocabulario en este estudio se ubica como un factor determinante en la comprensión lectora realizada en ambas, la lengua materna y la segunda lengua. Cuando la cantidad de vocabulario es limitada, y los estudiantes no son conscientes de los significados de algunas palabras, la comprensión lectora se dificulta porque no es posible procesar información importante para entender un texto. Además, los investigadores establecen que el conocimiento de vocabulario está correlacionado con la comprensión lectora y éste puede obstaculizar o enriquecer este proceso. Adicionalmente, en un estudio en el que se analizaron los múltiples papeles de la conciencia morfológica en la comprensión de lectura para hispanohablantes y sus pares nativos de habla inglesa, Kieffer y DiFelice (2013) sugieren que la primera contribuye en la segunda a través del vocabulario académico y de la fluidez de lectura de palabras.

Es evidente el rol que cumple el vocabulario, sin embargo, es importante mencionar que éste beneficia la comprensión lectora siempre y cuando se supedita a actos auténticos de comunicación, es decir que no se aprenda de manera aislada y descontextualizada, sino a partir de su uso en discursos reales. Además, la efectividad de éste sólo se ve reflejada cuando la palabra se puede inferir dentro de todo el contexto de la lectura, tal y como plantean Jouini y Saud (2005) quienes afirman que una palabra aislada no tiene relevancia, que su importancia emerge en un contexto, en el que se puede definir.

Las ideas mencionadas anteriormente, reflejan no sólo la importancia de desarrollar procesos de lectura eficaces y contextualizados, que permitan a los estudiantes hacer uso de la lengua en contextos reales y aplicar estrategias cognitivas y de pensamiento crítico, sino que también evidencian la necesidad de que los docentes transformen sus prácticas de enseñanza, para lo cual se hace necesario reflexionar sobre las mismas. Al respecto Lopera (2012), realizó un estudio con 27 estudiantes universitarios, en un curso de “Competencia lectora en inglés para posgrados”, el cual tenía como objetivo principal guiar a los estudiantes en el uso de diferentes tipos de estrategias de lectura, utilizando un diario de campo del docente como método de recolección de la información. De este instrumento emergieron diferentes categorías, las cuales permitieron al docente investigador analizar las prácticas realizadas desde una visión crítica. Esta posición permite plantear la utilización de diarios de campo como método de recolección de información que dé cabida a la reflexión de las prácticas docentes.

Una de las propuestas para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes universitarios y reflexionar acerca de las prácticas docentes, es a través de la utilización de textos auténticos, como los Registros de Experiencias, que, por su naturalidad, componente emotivo, autenticidad y realidad, son propicios para motivar a los estudiantes a realizar prácticas de

lectura. Este tipo de textos, en los que además se utilizan imágenes y episodios, se pueden encontrar en el blog *Humans of New York*, en el que se tratan temáticas actuales y de relevancia social, razón por la que pueden generar un mayor compromiso e interés por parte de los estudiantes.

Así pues, los textos narrativos tipo Registros de Experiencias, tomados del blog *Humans of New York*, están cargados de valores de orden histórico, social y cultural, que dan cuenta de una realidad que está implícitamente relacionada con el contexto nacional, y directamente relacionada con el contexto internacional, permitiendo llevar a los estudiantes a asumir posiciones críticas frente a las situaciones narradas en estos textos, que además exigen que el lector revele las posiciones del autor, las ideologías, el contexto sociocultural. En este sentido, este tipo de textos se hace pertinente para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de educación superior.

Por todo lo expuesto, surge la necesidad de implementar una propuesta didáctica que apunte a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en una lengua extranjera (inglés), y a la vez reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza de una de las docentes investigadoras. Es importante aclarar que este proyecto hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Las preguntas de investigación que surgieron son las siguientes: *¿Cuál es la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque Sociocultural, en la comprensión lectora de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, en estudiantes del curso 2 del ILEX, de la Universidad Tecnológica de Pereira?* y *¿Qué reflexiones genera respecto a las prácticas de la enseñanza del lenguaje la implementación de la Secuencia Didáctica?*

En este sentido, se propusieron como objetivos generales de la investigación “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque Sociocultural, en la comprensión de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, en estudiantes de curso 2 del ILEX, de la Universidad Tecnológica de Pereira” y “Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación”.

Así mismo, se plantearon como objetivos específicos: (a) Evaluar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, antes de la implementación de la SD; (b) diseñar e implementar una secuencia didáctica de enfoque Sociocultural para la comprensión de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias; (c) reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje; (d) evaluar la comprensión lectora de los estudiantes después de implementar la secuencia didáctica; (e) contrastar los resultados obtenidos en el Pre-test y Pos-test, para identificar las transformaciones en la comprensión lectora.

Se pretende entonces con esta investigación, demostrar la pertinencia y el impacto que puede generar el diseño y la implementación de propuestas didácticas, a partir del uso de la lengua en contextos reales, con textos auténticos, como una forma de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en inglés, en el ámbito universitario, constituyéndose en una herramienta que le permita a los docentes trascender las prácticas de enseñanza tradicionales, y a los estudiantes, aprender de manera significativa.

Después de haber presentado el contexto del problema de investigación, se continuará con la exposición en el próximo capítulo, de los conceptos y teorías sobre los cuales se fundamentó el desarrollo de este proyecto, siendo los siguientes los autores principales: Vygotsky (1934), Pérez & Rincón (2009), Cassany (2006-2009), Consejo de Europa (2002), Ochs (2000), Camps (2003), Jolibert (2002), y Schön & Perrenaud (1997), entre otros, cuyos aportes sobre el lenguaje,

lenguaje escrito, concepciones de lectura, modelos de comprensión textual, lengua extranjera, enfoque sociocultural, texto narrativo, registro de experiencia, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, fueron indispensables para la elaboración de los instrumentos, el diseño de la secuencia didáctica y el análisis de resultados.

Después, se presenta el capítulo del marco metodológico, en el que se explican el tipo y diseño de investigación, además de la población y la muestra, la hipótesis nula y de trabajo, la operacionalización de las variables dependiente e independiente, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos y las fases del proyecto.

Posteriormente, se presenta el capítulo de análisis de la información, a partir de dos ejes: uno cuantitativo, iniciando con la prueba de hipótesis, para continuar con la presentación de los resultados de los estudiantes en el Pre-test y el Pos-test, de manera general y después por cada una de las dimensiones; el otro eje corresponde al análisis cualitativo, en el que se realiza la reflexión de las prácticas de enseñanza, a partir del diario de campo que se utilizó en cada una de las sesiones de la SD. Para finalizar este informe final, se presentan las conclusiones, dando cuenta de la pregunta y objetivos de investigación, y se presentan las recomendaciones derivadas del estudio.

2. Marco Teórico

Los referentes teóricos que enmarcan una investigación son fundamentales para que el investigador pueda tomar decisiones teóricas, metodológicas y procedimentales. En este sentido, en este capítulo se presentan los principales conceptos que orientaron este estudio, iniciando con la definición de lenguaje dentro de un contexto social. Luego se explica el lenguaje escrito y las concepciones de lectura, haciendo énfasis en aquella que se ubica en un enfoque sociocultural, desde la que se establece una relación entre el lector, el texto y el contexto, exponiendo también algunos modelos de comprensión lectora. Más adelante se da paso a la conceptualización de lengua extranjera y lectura plurilingüe, dado que los textos abordados fueron en inglés; adicionalmente, se describe el enfoque sociocultural dando paso al texto narrativo y el registro de experiencias, por ser el tipo de texto de interés en esta investigación para continuar con la definición de secuencia didáctica, entendida como un ciclo de enseñanza y aprendizaje, y sus fases de preparación, ejecución y evaluación, concluyendo con la conceptualización de prácticas reflexivas en el campo de la docencia.

2.1 Lenguaje

El lenguaje es un proceso de orden superior fundamental para el individuo, en lo que tiene que ver con su propio desarrollo, así como en la interacción con el medio y con la cultura. En este sentido, el lenguaje contribuye en la transformación del pensamiento y de la sociedad, considerándose como uno de los pilares del desarrollo humano. Al respecto, Vygotsky (1995), plantea que “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de éste, es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (p. 13).

En esta misma línea, Cassany (2005) afirma que por medio del lenguaje y del pensamiento, el ser humano es capaz de transformarse a sí mismo, a la sociedad o a la cultura que lo rodea, pues “a diferencia de los animales, las personas usamos el lenguaje para mediar con el mundo. Es la capacidad para denominar el mundo lo que nos habilita para reflexionar al respecto, para tomar conciencia (conciencia crítica) y modificar nuestro entorno” (p.34).

Adicionalmente, Hjelmslev (citado por Tobón de Castro, 1997), plantea que el lenguaje permite la expresión de la conciencia, lo cual refleja la importancia que tiene el mismo en todas las esferas de la vida del hombre, razón por la cual, el lenguaje es intrínseco a la existencia humana.

Asimismo, autores como Carlino (2003), conciben al lenguaje, no sólo como una herramienta para el desarrollo de la especie, sino como un “instrumento psicológico, que estructura todas las actividades” (p. 3), lo que destaca nuevamente su relevancia.

Después de haber resaltado el papel del lenguaje en el desarrollo del individuo y la sociedad, se dará paso al siguiente tópico, el lenguaje escrito.

2.1.1 Lenguaje Escrito.

El ser humano recurre principalmente a dos formas de comunicación: oral y escrita, siendo una de sus diferencias las circunstancias en que se usa, tal como lo expresa Goodman (1989). Mientras que el lenguaje oral requiere una comunicación inmediata, el lenguaje escrito permite dejar un registro que permanece en el tiempo, lo que permite volver sobre el mismo para analizarlo e incluso transformarlo. Según Carlino y Santana (1996), el lenguaje escrito ha servido a la humanidad para resolver problemas en diferentes ámbitos, al ser concebido como una “herramienta sociocultural” y una “tecnología” que permite el desarrollo de la especie.

El lenguaje escrito, comprende dos grandes procesos: la lectura y escritura. Autores como Cassany (2009) y Solé (2009), entre otros, resaltan la importancia de dichos procesos para la construcción de conocimiento, la interacción y el desarrollo del pensamiento, razón por la que se hace necesario conceptualizar acerca de cada uno de ellos.

La escritura es un proceso de registro, que surgió gracias a la necesidad de preservar los conocimientos que se transmitían en la oralidad. Por tal motivo, una de sus características es la continuidad en el espacio y el tiempo, lo que permitió a la humanidad, tener un avance tecnológico significativo que impulsó el aprendizaje en los distintos campos del saber. Cassany (1993), define la escritura como “la capacidad de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (p. 3), para lo cual se deben tener en cuenta el enunciador, el enunciatario, el texto y el contexto.

Según este autor (1993), la escritura requiere tres condiciones que son: las aptitudes, las habilidades y las actitudes. Los conocimientos o aptitudes, hacen referencia a los saberes que debe tener una persona para escribir, las habilidades tienen que ver con todas las herramientas necesarias para la consecución del objetivo y las actitudes, resaltan la importancia de la motivación de las personas hacia la escritura.

Respecto a la lectura Colomer (1997), la define como “un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir, tanto de la información que proporciona el texto, como de los conocimientos del lector” (p. 4). Por esta razón, existe una estrecha relación entre el lector con sus saberes, el texto con su estructura y la huella del autor, y por último, el contexto, que hace alusión al entorno, la cultura y el tiempo en el que se encuentra inmerso.

Es importante resaltar, que a pesar que la escritura y la lectura involucran el uso de procesos y estrategias que les son particulares, son innegables las relaciones existentes entre ambas. Se vuelve entonces relevante la enseñanza de dichos procesos, en la formación académica, no sólo en los niveles de primaria o secundaria, sino también en la universidad (Solé, 2009).

Las concepciones de escritura y de lectura, se han transformado con los avances de cada época; sin embargo, como esta investigación se enfoca en la comprensión lectora, se procederá a describir algunas de las concepciones más importantes de la lectura.

2.2 Concepciones de Lectura

La lectura ha tenido transformaciones, de acuerdo a las teorías, planteamientos y necesidades de cada época. En este contexto, Cassany (2009) hace alusión a tres concepciones: la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística. La primera, hace referencia a todos los procesos de decodificación en los que se le otorga importancia a las letras, sílabas y palabras, tanto en su gramática, como en su sintaxis. Desde esta concepción, se trabajan textos no-auténticos, es decir, son creados específicamente para los escenarios educativos, e incluso en ocasiones, carentes de destinatarios o contextos comunicativos reales, pues se considera que la lectura requiere básicamente comprender el léxico al que se está expuesto, utilizar de manera apropiada los signos de puntuación, darle un correcto orden a las palabras dentro de las oraciones, lo que permitiría llegar a una coherencia global de esos apartados. En este sentido, Cassany (2009), afirma que el objetivo desde la perspectiva lingüística es la adquisición del código escrito, sin ocuparse de manera profunda en la comprensión de los lectores.

Por otro lado, está la concepción psicolingüística en la que se establece la lectura como un proceso que va más allá de la decodificación. Si bien la toma como base, se considera que el lector es capaz de realizar procesos cognitivos que amplían la comprensión del texto, es decir,

que puede realizar inferencias, indagar el texto, plantear hipótesis y sacar conclusiones, aportando al texto desde su pensamiento, para lo cual es importante la activación de los conocimientos previos y sus experiencias previas como lector. Al respecto Camargo, Caro, y Uribe (2011), afirman que la lectura se convierte en una extensión del lenguaje mismo y reiteran la importancia de los procesos de indagación que el lector realiza sobre el texto y su contenido.

Desde una tercera perspectiva, se sitúa a la lectura en un ámbito sociocultural, siendo la concepción más reciente y aceptada en la actualidad, pues tiene en cuenta la importancia de la sociedad y la cultura en los procesos de lectura, es decir, además de la decodificación y los procesos internos que se llevan a cabo en el individuo, se exaltan sus interacciones con la cultura, con otros individuos y el conocimiento que se genere a partir de esas relaciones. Esta perspectiva se enfoca en aspectos etnográficos, lo que permite una visión más amplia de la lectura, pues permite el establecimiento de roles e identidades que le dan un sentido más profundo a los textos (Cassany, 2009)

Este enfoque incluye roles interpersonales que permiten la interactividad del lector con el texto, con diferentes contextos y con otros individuos, mientras se construyen nuevos conocimientos. Al ser la lectura una práctica situada en una comunidad específica, se puede decir que en cada comunidad se hacen prácticas lectoras y escritoras distintas pues confluyen y se abarcan muchos campos diferentes, cuya comprensión se ve permeada por todo lo que le rodea (Cassany, 2009).

En este sentido, Cassany (2008) propone tres niveles de lectura: Las Líneas, Entre Líneas y Detrás de Líneas.

El nivel “Las Líneas”, tiene que ver con la lectura más elemental del texto, la lectura literal, en la cual el lector no requiere procesos complejos para encontrar la información pues se

encuentra de manera explícita. El autor plantea que la lectura en este nivel se refiere “estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes” (p. 116). Para ejemplificar, el lector en este nivel puede identificar personajes, palabras, onomatopeyas, letras, ideas explícitas y sencillas.

En un segundo nivel, se encuentra la lectura “Entre Líneas” (Cassany, 2008), la cual implica unos procesos cognitivos más elevados que en el nivel anterior. Es así como el lector puede hacer inferencias de acuerdo a unas marcas textuales y contextuales que encuentra en el texto. La lectura Entre Líneas, según Cassany (2008) “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p. 116).

Por lo anterior, las inferencias cobran relevancia para este nivel de lectura, pues permiten la elaboración de un sentido que no se encuentra explícito. Al respecto, Martínez, Álvarez, Hernández, Zapata y Castillo (2004), afirman que:

La inferencia es un proceso mental que conjuntamente con la memorización y la generalización, rigen el proceso de comprensión textual. En particular, la inferencia es jalonada por dos necesidades diferentes y complementarias del sujeto lector. Éste al enfrentar la lectura de un texto, siente la necesidad de dar o encontrar coherencia local y global al texto. Esta necesidad dispara un mecanismo que de forma rápida va disponiendo de la información relevante. La segunda es la necesidad del lector de cumplir metas durante y después de la lectura. (p.124)

Asimismo, Cisneros, Olave, y Rojas (2013) plantean que, para realizar inferencias, el lector requiere de un ejercicio cognitivo y metacognitivo para elaborar nuevas construcciones a partir de unas ideas ya dadas. En este sentido, el lector debe completar unos aparentes “vacíos” que presenta el texto con sus propios ejercicios de construcción de nueva información y deducciones que requieren un ejercicio cognitivo mayor.

Por otro lado, León (citado por Cisneros et al, 2013) y Cassany (2005), afirman que el ejercicio de elaboración de inferencias, permite la construcción de un puente que une los conocimientos previos, con la nueva información que le llega al lector, teniendo en cuenta, las pistas que ofrece el texto.

A un nivel más profundo, se encuentra la lectura “Detrás de Líneas”, en el que se ponen en juego procesos cognitivos de orden superior. Es en este nivel donde se cuestiona la intencionalidad del autor y se presenta una intertextualidad al relacionar el texto con otros textos o con situaciones de la vida cotidiana. Se tienen en cuenta los contextos en los que fueron escritos los textos, ubicándolos en un tiempo y espacio determinado con unas ideologías e ideales tanto sociales como políticos y económicos. Según Cassany (2008), la lectura Detrás de Líneas “se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que éste reclama que el lector aporte.” (p.117)

La lectura crítica requiere una comprensión más profunda del texto, por lo que se necesita un entendimiento previo de los otros niveles de lectura (Líneas y Entre Líneas), junto con una huella personal del lector, para identificar puntos de vista y posicionamiento del autor (Cassany, 2003). Para ello, se requiere una comprensión situada en una perspectiva sociocultural, que permita la interacción de todos los elementos de la cultura que conozcan, tanto el autor, como el lector. Por

tal motivo, Cassany (2008), afirma que, “el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas” (p.117)

A continuación, se exponen de manera general, algunos de los modelos de comprensión lectora propuestos por Solé (1987).

2.3 Modelos de Comprensión Lectora

Antes de presentar los modelos de comprensión textual se hace necesario precisar qué se entiende por un modelo. Camargo, Uribe y Caro (2011), lo definen como:

...Un fundamento teórico y...un soporte de la relación entre disciplinas...promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida. Enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural (p.143)

Los autores también indican que se encuentran diferentes clasificaciones respecto a los tipos de modelos, uno de ellos tiene que ver con la teoría del Procesamiento de la información, desde la que se proponen los modelos ascendente, descendente e interactivo.

2.3.1 Modelo Ascendente

Este modelo de comprensión lectora propone distintos niveles en la realización de la tarea de lectura, que son estrictamente jerárquicos y lineales, es decir, solamente se puede pasar a un nuevo nivel cuando se haya completado el anterior, iniciando con la decodificación de las letras, y finalizando con el texto como un todo (Solé, 1987). De esta manera, la lectura se realiza ascendiendo a cada nivel.

2.3.2 Modelo Descendente

Contrario al modelo anterior, el modelo descendente relega la decodificación de las palabras y se enfoca en los conocimientos previos que tiene el lector para que éste genere hipótesis sobre la lectura y las confirme o las rechace al realizar el ejercicio de comprensión. Este modelo le da relevancia al lector; no obstante, se ha demostrado que existe un procesamiento de los códigos escritos durante las actividades de lectura, lo que lo hace coincidir con el modelo ascendente en que ninguno de los dos se adapta a las situaciones reales de lectura (Solé, 1987)

2.3.3 Modelo Interactivo

Como respuesta a los aspectos positivos de cada uno de los modelos mencionados anteriormente, surgió el modelo interactivo que pone en juego los distintos niveles, considerando la relación entre el lector y el texto. Según Solé (1987), la comprensión ocurre cuando los procesos descendente y ascendente interactúan entre sí, pues tanto los niveles cognitivos inferiores como los superiores se interrelacionan para darle sentido al texto.

Después de haber expuesto algunas concepciones y modelos de lectura, se presenta a continuación una conceptualización sobre la Lengua Extranjera, teniendo en cuenta la relevancia que tiene la lectura plurilingüe en el mundo contemporáneo, que exige la formación de ciudadanos capaces de leer en varios idiomas, y de comprender las configuraciones desde otras culturas, particularidades, tradiciones y formas diferentes de vivir el mundo (Cassany, 2006). Cuando la lengua que utilizamos para leer el mundo es diferente a la lengua materna, es necesario tener en cuenta el contexto en el que ésta se desarrolla, porque de esto depende que sea una lengua extranjera o una segunda lengua, como se explica en el siguiente apartado.

2.4 Lengua Extranjera

En el marco del desarrollo de esta investigación, es relevante realizar algunas precisiones sobre el significado y uso de los conceptos de Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2).

Si bien ambos conceptos LE y L2 están directamente relacionados a una Lengua Meta (LM), definida por el Centro Virtual Cervantes (2016) como “un término para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural” (p.1), existen diferencias entre ellos, que son cruciales y que indican que no se pueden utilizar arbitrariamente.

El concepto de Lengua Extranjera refiere al uso de una lengua diferente a la Lengua Materna (L1), en un contexto donde esta Lengua Meta no es oficial ni autóctona; además, se considera que su uso es de oportunidades limitadas y que la interacción fuera del aula de clase es muy poca, incluso nula. Por su parte, el concepto de Segunda Lengua (L2) está precisado dentro del uso dado por hablantes de una L1 dentro de un país donde ambas lenguas L1 y L2 coexisten como oficiales y/o autóctonas; asimismo se considera L2, cuando el usuario de L1 emigra y aprende la Lengua Meta en un país donde el entorno la hace necesaria para su vida cotidiana (Pato & Fantechi, 2012; Richards & Schmidt, 2010).

En el contexto en que se adelanta esta investigación, el inglés se enmarca como Lengua Extranjera, debido a que su uso se encuentra limitado al contexto educativo y el entorno no lo exige para la vida cotidiana.

En virtud de los lineamientos establecidos a nivel internacional, con respecto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, el MCER, Consejo de Europa (2002), establece parámetros comunes, para que las políticas que rijan estos procesos, sean estandarizadas a nivel mundial.

El MCER, Consejo de Europa (2002) adopta un enfoque orientado hacia la acción, en el que el usuario de la lengua, incluso en contextos de aprendizaje, se debe posicionar como un agente social, y darle al idioma un uso auténtico, en situaciones reales de comunicación:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (p.9)

Estas acciones realizadas por los hablantes, están en función de las diferentes competencias de la lengua, que comprenden: la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. La comprensión, que puede ser oral o escrita, es primaria por ser necesaria para la interacción. Por ende, está establecido dentro del MCER, Consejo de Europa (2002) que las tareas realizadas dentro del uso de la lengua, necesitan el desarrollo de textos orales o escritos. Entre las actividades de comprensión de lectura propuestas por el MCER, Consejo de Europa, se encuentra la lectura por placer, leer para captar una idea general o información específica, para conseguir una comprensión detallada, o para captar implicaciones; en todas estas actividades, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. El nivel de lengua de un usuario A1 ó A2, es decir, un usuario básico, implica que sus competencias le permitan comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo

necesita; así mismo, es capaz de comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.

Es importante resaltar que, con la expansión de los medios de comunicación, el mundo se expone diariamente a la necesidad de realizar lecturas en lenguas extranjeras, ya sea de textos cortos como anuncios, cartas, emails, o textos complejos como novelas, artículos o ensayos. Por esta razón, es necesario presentar algunos aportes relacionados con la Lectura Plurilingüe.

2.4.1 Lectura Plurilingüe

Desde la perspectiva de contextualizar la lectura en situaciones reales de comunicación, surge la necesidad de reconocer la “globalización lectora” (Cassany, 2006, p.141) que implica el constante uso de la lectura plurilingüe, debido a que diariamente hay exposición a lecturas en otros idiomas.

Al respecto, Cassany (2006) expone algunas reflexiones sobre las implicaciones de la comprensión de textos escritos en una lengua extranjera que se construyen desde una cultura diferente. El autor resalta la diferencia entre la lectura intracultural y la intercultural. La primera se realiza dentro de las mismas comunidades culturales, es decir, los referentes históricos, geográficos y sociales son comunes entre el autor y el lector, y la segunda implica diferentes comunidades culturales, ubicando al autor y al lector en contextos geográficos, históricos y sociales distintos. Adicionalmente, Cassany(2006), hace referencia al conocimiento previo, indicando que dependiendo de los datos que conozcamos “accedemos a cotas superiores de comprensión” (p. 145). De esta manera, para ir más allá de adquirir léxico y reglas sintácticas cuando se aprende otro idioma, es relevante que los conocimientos culturales se adquieran compartiendo con la comunidad de la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en el sentido de mejorar la lectura en la lengua inglesa a partir de las construcciones sociales, las necesidades del contexto, y las situaciones de comunicación generadas por los hablantes, se asumió, para la enseñanza de la comprensión, el Enfoque Sociocultural, el cual se explica a continuación.

2.5 Enfoque Sociocultural

Las actuales necesidades académicas y laborales, desde las que se privilegia la competencia y el desarrollo del pensamiento crítico, requieren de procesos de enseñanza que posibiliten que los individuos desarrollen habilidades para adaptarse a los cambios mundiales que trae consigo la globalización, como lo es la participación en contextos con una riqueza del lenguaje mucho mayor que en épocas pasadas.

Desde esta perspectiva, se hacen relevantes los postulados de Vygotsky (1995), quien afirma que un individuo construye su mundo a partir de la interacción social y cultural, lo que le permite adquirir unas funciones mentales superiores que son desarrolladas a partir de las relaciones con el otro y con el mundo, diferenciado éstas de las funciones mentales inferiores, que son con las que el individuo nace. Estas relaciones con otros individuos son dadas a partir del lenguaje, posibilitando que, a través de los vínculos establecidos con el medio cultural y social, el sujeto adquiera conocimiento.

En este sentido, Cassany (2006) propone la lectura y escritura desde una orientación sociocultural, en la que ambas tareas "son construcciones sociales, actividades socialmente definidas" (p. 23). Por esto, el autor sugiere que leer ya no es sólo una tarea lingüística o un proceso psicológico, sino que es una práctica sociocultural en la que los individuos interactúan constantemente con otros sujetos, y donde se tienen en cuenta todas las experiencias previas vividas por el lector y el autor, además del contexto histórico, social, político, económico y

cultural que los rodea. Se requiere entonces una capacidad de realizar interconexiones entre diferentes campos del saber para llegar así a una comprensión global del texto.

Es fundamental tener en cuenta que la semántica de la palabra va a estar en constante transformación pues depende de la cultura en la que esté inmersa, por lo tanto, un lector requiere la habilidad de adaptarse a los cambios constantes del lenguaje para salir exitoso de las interacciones sociales a las que tiene acceso.

Desde esta perspectiva, leer exige no sólo decodificar y extraer los implícitos sino también conocer el significado que le da la cultura a las palabras. Por lo tanto, la concepción de la lectura desde un enfoque sociocultural implica una relación entre el texto, el lector y el autor del texto, para darle sentido al texto desde el contexto en el que fue escrito. Precisamente Cassany (2006), afirma que “El discurso no surge de la nada” (p. 33), lo que implica que los textos siempre cobran su significado a partir de los puntos de vista del lector; “Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados” (p. 34), así pues, los propósitos del texto, del autor y del lector se conjugan para obtener un significado que representa la lectura de acuerdo a las particularidades que cada uno de estos elementos aporte.

Para el caso de esta investigación, se asumió el trabajo con un tipo de texto, que fuera cercano a las experiencias e intereses de los estudiantes, como lo es el Registro de Experiencias, el cual se abordó a partir de una problemática de actualidad, permitiendo desarrollar prácticas de lectura contextualizadas. Por lo tanto, a continuación se presenta la conceptualización sobre el texto narrativo y el Registro de Experiencias.

2.6 Texto Narrativo

La clasificación de los textos, según sus características, nos permite ubicarnos en la época, el escenario, la realidad o fantasía de los textos, su estilo y su intencionalidad.

Por esta razón, se hace necesario tener claridad acerca de las características del tipo de texto con el que se va a trabajar en el aula de clase, y determinar su propósito comunicativo, a partir del cual se establecen los géneros, es decir, la necesidad comunicativa sirve para determinarlos (Teberosky & Tolchinsky, 1992). En este sentido, se esclarece la función social de los géneros, al estar éstos orientados hacia un propósito dentro del contexto social, y la construcción, interpretación y usos propios de los mismos, dentro de cada disciplina, siendo así la manera como el comportamiento comunicativo de los seres humanos se define a través del repertorio de géneros (Swales, Martin & Bhatia, citados por Cassany, 2006).

El texto narrativo es uno de los tipos de textos predominantes en el ámbito escolar y en la vida propia; las narraciones, no solo enmarcan los textos escritos, sino que se presentan en la cotidianidad de las personas, cuando cuentan a otros acontecimientos, lo que han visto, lo que han escuchado, las historias, los dramas, las vivencias; Ochs (2000) hace alusión a la relevancia de la narración en la vida de las personas, al proponer que se imagine un mundo sin narraciones:

Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a otros, no contar lo que hemos leído en un libro o visto en una película. No ser capaces de oír, de ver o de leer dramas compuestos por otros. No tener acceso a las conversaciones, a los textos impresos, a los cuadros o a las películas que presentan acontecimientos reales o ficticios. Imaginemos si ni siquiera pudiéramos componer narraciones interiores para nosotros mismos. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historia, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas. (p.271)

Está claro entonces, que el género narrativo está presente en la vida diaria; no obstante, no está limitado a los cuentos que surgen en las culturas, sino que, por el contrario, comprende un gran repertorio de formas discursivas.

La estructura de este tipo de texto implica la existencia de una complicación y una resolución a esa complicación, enmarcando ambas acciones como un suceso, el cual debe cumplir con el criterio de interés, es decir, que éste solamente se narra siempre y cuando resulte interesante. Además del suceso, existe un marco, es decir el escenario o escenarios en que ocurre la narración, y tanto el marco como el suceso forman el episodio que a su vez está supeditado a la trama, siendo ésta la suma de los diferentes episodios. (Van Dijk, 1992).

Las narraciones poseen además unas características que son convencionales y que hacen este tipo de texto inteligibles (Gennete y Greimas & Courtés, citados por Cortés & Bautista, 1998). Estas características se organizan en diferentes planos: el plano de la narración, que asume que toda narración tiene un narrador quien no necesariamente es el autor; además está el plano del relato que tiene que ver con los modos de contar la historia, atendiendo a su estructura, es decir que esta puede iniciar por el final o por el principio; también se encuentra el plano de la historia, que pone en juego los personajes que pueden ser reales o ficticios y, de acuerdo a su importancia en la narración se clasifican en principales, secundarios o terciarios; adicionalmente, el plano de la historia representa una intencionalidad, los tiempos, los espacios o escenarios en donde se desarrolla la historia y las acciones que ejecutan los personajes.

No obstante, desde una mirada de la narración no literaria, en la que se inscriben algunos tipos de textos, ya sean orales o escritos, éstos se asumen como una “premisa argumentativa” (Barthes, 1993, p. 149), en la que elementos de orden histórico y social entran en juego para caracterizarla. En relación a esto, Barthes (1993) analiza la narración desde la comunicación narrativa y desde

la situación del relato. La comunicación narrativa propone que no puede haber un relato sin un oyente o un lector, por lo que todos los relatos tienen un donante y un beneficiario, el cual se configura como el destinatario. Por su parte, la situación de relato pone en juego las funciones de los signos de narratividad enmarcados en la comunidad narrativa, es decir, el contexto en el que se usa el relato es el que le da sentido. Al respecto, el autor (1993) propone:

La narración no puede recibir su sentido sino del mundo que la usa: más allá del nivel narracional comienza el mundo, es decir, los otros sistemas (sociales, económicos, ideológicos), cuyos términos no son solamente los relatos sino elementos de otras sustancias (hechos históricos, determinaciones, comportamientos, etcétera). (p.194)

Todas las características mencionadas pueden pertenecer al mundo real o al mundo ficcional, por lo tanto, los relatos pueden dar cuenta no sólo de los hechos reales o imaginarios que tuvieron lugar en el espacio y el tiempo, sino también de las interpretaciones que el autor y el lector den a estas descripciones. Goffman (citado por Ochs, 2000) plantea que:

Un cuento o anécdota, es decir, un relato, no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado. En el sentido más acabado del término, el relato es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial que está situado de modo que algún desarrollo dramático temporal del suceso informado avanza desde ese punto de partida. Por eso, una repetición será, a propósito, algo en que los oyentes pueden insertarse empáticamente y volver a experimentar de manera vicaria lo que aconteció. En suma, un relato cuenta una experiencia personal y no es tan sólo un informe sobre un suceso. (p.277)

Teniendo en cuenta la apreciación anterior, y la validez de imprimirle a la narración una experiencia personal, se pasa a definir el registro de experiencia, por ser el tipo de texto narrativo utilizado en esta investigación.

2.6.1 Registro de Experiencia.

En la línea del género narrativo, se encuentra un tipo de texto denominado por Jolibert (2002) como “Registros de Experiencias”, en el cual el autor cuenta un suceso relevante sobre sí mismo. A diferencia de otros tipos de texto como informes, cartas, fichas prescriptivas, afiches, entre otros, los Registros de Experiencias están centrados en la persona que cuenta su historia, siendo ésta narrada en primera persona.

Este tipo de narración está caracterizada por tener el “yo” como enunciador, quien imprime un alto grado de emotividad en la narración, motivada por acontecimientos reales de su vida. Aquí se evocan recuerdos, se relata la vida cotidiana y se expresan situaciones verdaderas.

En esta misma línea narrativa se encuentran la Crónica y la Autobiografía. La primera es definida por Reyna (1991) como un relato de lo sucedido, teniendo como una de sus características clave incluir una opinión personal del periodista, es decir de quien narra la crónica; por su parte, la autobiografía es definida por Lejeune (1986) como "un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, en el que se centra en su vida individual, y en particular en la historia de su personalidad" (p.11). No obstante, a pesar de que ambas narraciones implican relatar experiencias, la Crónica y la Autobiografía se diferencian del Registro de Experiencias, en que la primera narra un hecho ocurrido a otra persona y exige un comentario por parte del escritor, y la segunda requiere que una misma persona actúe como narrador, como autor y como personaje principal, en donde el nombre de esta persona debe estar explícito en el texto y da cuenta de toda la vida del autor, mientras que el

Registro de Experiencias se centra en un hecho o situación particular que haya vivido la persona; además, a diferencia de la autobiografía y la crónica, el Registro de Experiencias demanda un alto contenido de lenguaje emotivo y afectivo para describir los sucesos.

El Registro de Experiencias, al ser un texto personal, que puede despertar los intereses y emociones de los estudiantes, es adecuado para trabajar en módulos de aprendizaje o proyectos, donde pueda ser socializado con el fin de impulsar la escritura y lectura de este tipo de textos. En este contexto fue que se propuso abordar la comprensión de este tipo de texto desde una secuencia didáctica, la cual se definirá a continuación.

2.7 Secuencia Didáctica

Las secuencias didácticas constituyen una configuración didáctica desde la que se puede reflexionar y evaluar la forma en que se aborda la enseñanza del lenguaje en la escuela; esta forma de enseñanza y aprendizaje supone que se debe dar sentido a las actividades de comprensión y producción de lenguaje que tienen lugar en este ámbito, razón por la cual debe plantearse unos objetivos claros, enmarcados en situaciones discursivas reales. Es así como la Secuencia Didáctica (SD) se define como “un ciclo de enseñanza-aprendizaje que es orientado hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (Camps, 2003, p.43); para el caso de esta investigación, la tarea está constituida por la comprensión lectora de textos narrativos en inglés, tipo registro de experiencia.

Camps (2008) propone cinco características de la SD: primero se formula como un proyecto que se desarrolla en un tiempo determinado, con el objetivo de producir texto; no obstante, en esta investigación se utilizó para trabajar la comprensión. Segundo, se instaura una relación inseparable entre el texto y el contexto. Tercero, se establecen unos objetivos explícitos de

enseñanza y aprendizaje. Cuarto, se presentan tres fases para el desarrollo de la SD: preparación, ejecución y evaluación. Y finalmente, se relacionan todas las habilidades de comprensión y producción de lengua, es decir, existe una relación entre la producción oral y escrita.

Pérez y Rincón (2009), comparten las características de la SD planteadas por Camps (2009), en cuanto las condiciones de inicio, desarrollo y cierre; sin embargo, los autores hacen énfasis en que la SD no debe ser lineal, ni rígida, sino flexible y adaptable, además, que las actividades deben ir adquiriendo un grado de complejidad a medida que se desarrollan.

En relación a las fases mencionadas, Camps (2008) las define de la siguiente manera:

La fase de preparación es el momento en el que se formula el proyecto, se establecen los objetivos de enseñanza y aprendizaje y se recopilan todas las ideas, información, lecturas y ejercicios que servirán como guía en el desarrollo de la SD. Para Pérez y Rincón (2009), los propósitos deben dar cuenta de su relación con el lenguaje y lo que se espera en cuanto a las producciones discursivas; los autores sostienen, además, que el trabajo didáctico se debe soportar desde postulados teóricos.

La fase de producción o ejecución, “es aquella en que los alumnos escriben el texto” (Camps, 2008, p. 26). No obstante, en esta investigación el objetivo se enfoca en la comprensión, por lo tanto, se centra en la lectura de los textos. En esta fase el trabajo individual y grupal, y la interacción con el maestro y compañeros es fundamental. De acuerdo con Pérez y Rincón (2009), la serie de actividades que se diseñen, deben tener propósitos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, y deben dar cuenta de la complejidad que va adquiriendo la secuencia en la medida de su implementación, en relación a estos propósitos de producción de lenguaje.

La fase de evaluación da cuenta del alcance de los objetivos planteados en la fase inicial. Ésta es transversal a toda la secuencia didáctica y se realiza a través de actividades de autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación, dando cuenta de los alcances metacognitivos y metalingüísticos de los estudiantes. Según Pérez y Rincón (2009), se debe “contar con un mecanismo de seguimiento y evaluación tanto del desarrollo de la secuencia, como de los aprendizajes alcanzados y las producciones discursivas” (p.20).

Teniendo en cuenta, que uno de los objetivos de este proyecto de investigación, además de analizar el impacto de la SD en la comprensión lectora, es reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje, se procede a explicar el concepto de prácticas reflexivas.

2.8 Prácticas Reflexivas

Las prácticas reflexivas son de vital importancia para el docente pues según Perrenoud (2007), hacen parte de su profesionalización y requieren tanto del dominio teórico como práctico. Al respecto, Lanza (2007) plantea la práctica como una “praxis”, en la cual se deja de lado lo repetitivo y mecánico, y se le da prioridad a un quehacer reflexivo.

Por lo tanto, un docente requiere conocerse a sí mismo, a sus estudiantes y a sus propias prácticas, y es ahí donde Perrenoud (2007), plantea la necesidad de crear un hábito de reflexión y no dejarlo como un acto esporádico y aislado, frente a lo cual hace una distinción fundamental de los tipos de reflexión que presentan los maestros. El primer tipo se denomina “reflexión en la acción” y consiste en la introspección que hace el docente en el momento de desarrollar su práctica. Al respecto Richardson (citado por Perrenoud, 2007) afirma que este tipo de reflexión es carente de contenido pues no se evidencia un hábito reflexivo, ni se tienen en cuenta los efectos de las acciones.

El segundo tipo de reflexión es denominado “reflexión sobre la acción”, que consiste en un proceso más profundo, en el que el docente hace una evaluación de sus prácticas en

retrospectiva, lo cual lo lleva a un mejoramiento de su quehacer, indagando sobre motivaciones, inquietudes, falencias o aspectos que considere necesarios para mejorar su práctica.

En este sentido, cabe resaltar el planteamiento de Schön (citado por Perrenoud, 2007) respecto a la importancia de revitalizar el concepto de practicante reflexivo, desde su epistemología y especialmente desde la práctica, para que éstas sean cada vez mejores y los docentes sean conscientes de su quehacer y el impacto que genera en la sociedad.

Así mismo, Schön (1992) propone que los docentes al momento de reflexionar sobre la acción, deben elegir cuidadosamente un evento determinado, con el cual no se hayan sentido bien con los resultados. El docente tiene la oportunidad de reflexionar sobre lo que sucedió, tanto antes como después del suceso y sobre las acciones que lo llevaron a los resultados obtenidos. En este sentido, se debe reflexionar sobre los motivos y las ideas que lo impulsaron a actuar de esa manera para que, al encontrarse nuevamente en una situación similar, sepa qué debe hacer para mejorar sus prácticas.

Una estrategia que puede ser útil, es llevar un registro escrito de las situaciones, para que así la persona pueda recordar los detalles y realizar retroalimentaciones desde la teoría. En dicho registro, el docente puede observar su propia evolución tanto en las estrategias que implementa en el aula como en el nivel de reflexión que alcanza con la práctica.

Para finalizar, Perrenoud (2007) menciona que, para generar transformaciones reales y duraderas en la práctica, el docente debe estar fuertemente implicado con la misma y recurrir a la auto-reflexión constante sobre sus fortalezas y sus debilidades. Así el docente tenga acompañamiento de pares o de superiores, es él quién debe formar el hábito intrínseco de mejorar su quehacer.

3. Marco Metodológico

La presente investigación es de tipo cuantitativo, pues pretende la recolección y el análisis de datos con miras a la validación de una hipótesis, así como para identificar numérica y estadísticamente los comportamientos de una población (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En este caso el propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, en la comprensión lectora de textos narrativos en una población determinada, para lo cual se aplicaron dos pruebas, una inicial de diagnóstico (Pre-test) y otra final (Pos-test), que permitieron la recolección de los datos y la contrastación entre ambas, concluyendo acerca de la hipótesis validada.

Por otro lado, esta investigación tiene un componente cualitativo, pues se pretende analizar la transformación de las prácticas de la docente que aplicó la SD, a través de un instrumento denominado diario de campo. Para ello se tuvieron las categorías de percepción, autocuestionamiento, rupturas, toma de decisiones y descripciones.

Es importante resaltar que no se trata de una investigación mixta, sino cuantitativa con un complemento cualitativo en el análisis, que, dados los alcances de la investigación, no se realiza a profundidad.

3.1 Diseño de Investigación

El diseño utilizado en esta investigación es de tipo cuasi-experimental, si se tiene en cuenta que no se hizo una selección aleatoria del grupo con el que se realizó la intervención, ya que éste ya estaba conformado; además el diseño es intragrupo porque se comparan los resultados de la primera prueba (Pre-test) y la segunda prueba (Pos-test), en el mismo grupo, con el fin de identificar las posibles transformaciones en la comprensión de textos narrativos en inglés, después de implementada la SD.

3.2 Población

La población de la presente investigación, fue un grupo de estudiantes de curso 2, del Instituto de Lenguas Extranjeras (ILEX) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), los cuales se encontraban matriculados en diferentes programas de pregrado, de dicha universidad.

3.3 Muestra

El grupo de curso 2 del ILEX, contaba con un total de veinticinco estudiantes, quince mujeres y diez hombres. Sus edades oscilaban entre los dieciséis y veinticinco años. Todos los estudiantes del grupo estaban iniciando sus carreras universitarias en diferentes programas. El estrato socioeconómico al que pertenecían se ubicaba desde un nivel bajo hasta un nivel alto, por ser estudiantes de una universidad pública.

3.4 Hipótesis de Trabajo

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural mejorará, la comprensión lectora de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, de estudiantes del curso 2 del ILEX, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

3.5 Hipótesis Nula

La implementación de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, no mejorará la comprensión lectora de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, de estudiantes del curso 2 del ILEX, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

3.6 Variable Independiente

Tabla 1. Variable Independiente: Secuencia Didáctica

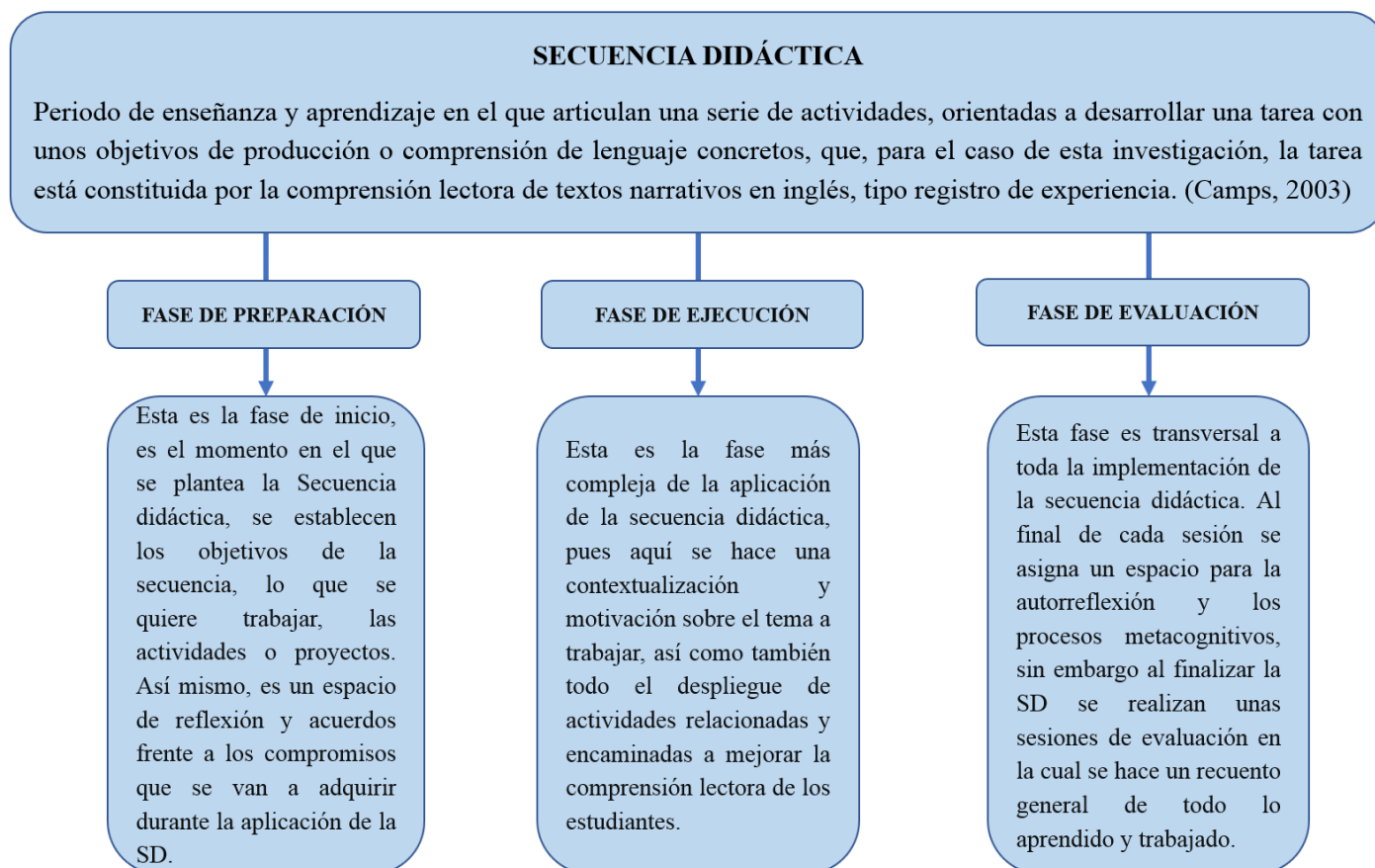


Tabla 2: Operacionalización de la Variable Independiente. Secuencia Didáctica.

Operacionalización de la variable independiente: Secuencia didáctica (SD)		
Definición de la SD y sus fases.	Dimensiones	Indicadores
<p>Secuencia Didáctica: Periodo de enseñanza y aprendizaje en el que articulan una serie de actividades, orientadas a desarrollar una tarea con unos objetivos de producción o comprensión de lenguaje concretos. (Camps, 2003) Estos objetivos comprenden, para el caso de esta investigación, la comprensión lectora de textos narrativos, tipo Registros de Experiencias, en inglés.</p> <p>La estructura de la secuencia didáctica está comprendida en tres fases, que para efectos de esta investigación son las siguientes:</p> <p>Primera fase: Fase de Preparación.</p> <p>Segunda fase: Fase de Ejecución.</p> <p>Tercera fase: Fase de Evaluación (Ver Anexo N°1)</p>	<p>Fase de preparación: Es el momento en que se formula el proyecto a los estudiantes, motivándolos a participar activamente en el desarrollo de la secuencia didáctica. Se les presenta la secuencia didáctica y ésta se contextualiza para que ellos entiendan claramente cuáles son los objetivos y los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. Adicionalmente, en esta fase se exploran los conocimientos previos de los estudiantes. Finalmente, en la fase de preparación se realiza el contrato didáctico, acordando las actividades a realizar, los objetivos de aprendizaje, las formas de evaluación y los compromisos para el desarrollo de las diferentes sesiones.</p> <p>Fase de ejecución: La fase de ejecución comprende toda una serie de actividades articuladas entre sí, basadas en la propuesta teórica de Cassany (2006), que tienen como objetivo mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, tipo Registros de Experiencias, en inglés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •A través de una ambientación del salón, relacionada con la cultura siria, el grupo de estudiantes identifica el contenido central de la SD. •Los objetivos de la SD son presentados a los estudiantes, así como las actividades a realizarse en cada una de las fases de la SD. •Los estudiantes realizan la propuesta de diferentes actividades de su interés para mejorar la SD. •Se establecen acuerdos y se hace la negociación del contrato didáctico entre la docente y los estudiantes. Cada uno define como será su participación durante la implementación de la SD. <p>Para el desarrollo de actividades de lectura y comprensión de textos, desde los niveles propuestos por Cassany, los estudiantes participan de manera activa de cada una de las actividades de la SD, para lo cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se realiza una contextualización de los

Desde dicho enfoque, se debe abordar la lectura desde tres niveles: Las Líneas, Entre Líneas y Detrás de Líneas.

Adicionalmente, al tratarse de una lengua extranjera, la fase de ejecución, a pesar de tener como objetivo principal la comprensión de textos, debe incluir actividades que apunten al desarrollo de competencias en lectura, escritura, escucha y habla, así como en el enriquecimiento del vocabulario en la lengua extranjera.

sitios donde se desarrollan las historias, es decir, Siria, países vecinos, Estados Unidos; del inicio de la guerra en Siria y lo que ha sucedido en este país durante los últimos años; del significado de refugiado, y las diferentes condiciones que tienen que vivir en los países a los que llegan.

- Se profundiza sobre el editor del blog *Humans of New York*, quien publica los textos que serán leídos durante la SD; se identifica su trabajo, sus propósitos e intencionalidades al publicar estas historias.

- Se leen diferentes textos, tipo Registros de Experiencias, del blog *Humans of New York*, de la serie Syrian-American, y se abordan desde diferentes niveles de la lectura, de acuerdo al indicador al que se quiera hacer énfasis: personas, características, lugar, palabras claves, suceso central, narrador, propósito, sentimientos, intencionalidad, intertextualidad, posicionamiento, contexto sociocultural.

- Se observan vídeos y fotos que permiten contextualizar cada texto.

- Se realizan diálogos y discusiones constantes sobre los contenidos que se van presentando durante la SD, para reflexionar sobre lo que ocurre alrededor del mundo en materia política de

refugiados, todo en relación a los textos del blog

Humans of New York, de la serie Syrian-American y a su editor, Brandon Stanton.

- Se revisa vocabulario y apropiación del inglés como lengua extranjera, por parte de los estudiantes, durante la implementación de la SD.

- Los estudiantes realizan ejercicios de lectura, escritura, escucha y habla, que permiten evidenciar las competencias que van alcanzando en inglés como lengua extranjera.

Fase de evaluación:

Esta fase es transversal pues al finalizar cada una de las sesiones, los estudiantes participantes de la secuencia didáctica tienen la oportunidad de demostrar apropiación de los conceptos trabajados. Esto se hace mediante autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación. Además, el componente de metacognición está presente a lo largo de las sesiones de la secuencia didáctica, y por tratarse de lengua extranjera, el metalenguaje también es un componente importante en la fase de evaluación.

Adicionalmente, al finalizar la fase de ejecución, se destinan algunas sesiones para evaluar la secuencia, y así conocer las percepciones de los estudiantes frente al trabajo realizado, sus avances y desarrollo de

- Constantemente se realiza autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para determinar los avances de los estudiantes.

- Se implementan ejercicios de metacognición y metalenguaje para establecer los avances de los estudiantes, a través de la implementación de la SD.

- Al finalizar la fase de implementación, cada estudiante realiza un ejercicio de escritura de un registro de experiencia propio y se publica para que todos los compañeros lo puedan leer.

- Los estudiantes responden a unas preguntas realizadas por la docente, sobre sus percepciones de la SD y se comparten las opiniones frente a todo el grupo.

- La docente comparte con los estudiantes sus propias percepciones sobre la SD, lo

competencias y las propuestas de mejora.	que cambió en ella como docente y lo que percibe de los estudiantes en cuanto a su desempeño, tanto en la SD, como en su nivel de inglés.
------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3.7 Variable Dependiente

Tabla 3: Variable Dependiente: Comprensión Lectora

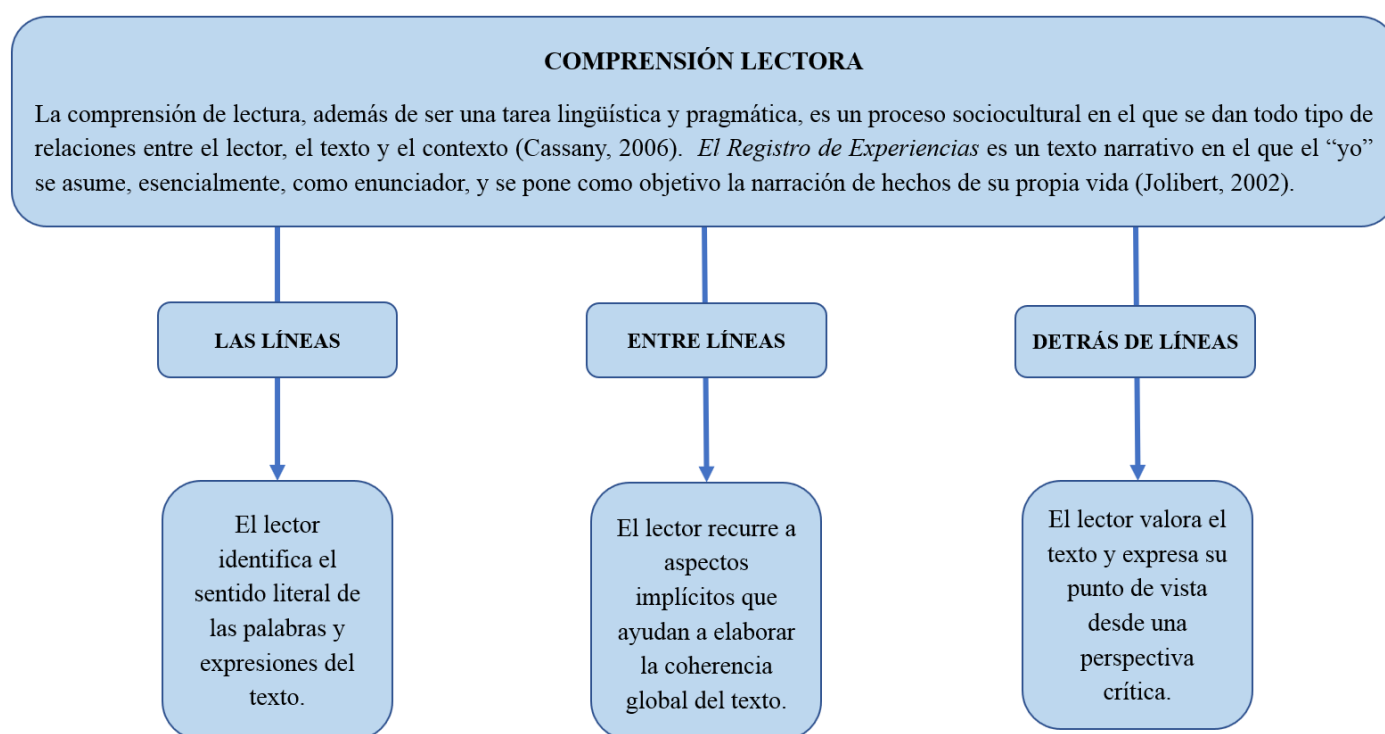


Tabla 4: Operacionalización Variable Dependiente: Comprensión Lectora

Operacionalización de la variable dependiente: Comprensión lectora		
<p>La comprensión de lectura, además de ser una tarea lingüística y pragmática, es un proceso sociocultural en el que se dan todo tipo de relaciones entre el lector, el texto y el contexto (Cassany, 2006). <i>El Registro de Experiencias</i> es un texto narrativo en el que el “yo” se asume, esencialmente, como enunciador, y se pone como objetivo la narración de hechos de su propia vida (Jolibert, 2002)</p>		
Las Líneas	Participantes:	1. Reconoce a las personas que participan en la historia. 0. No reconoce a las personas que participan en la historia.
Esta dimensión hace referencia a un proceso que realiza el lector donde identifica el sentido semántico de las palabras explícitas en el texto.	Entendidos éstos como los sujetos o individuos que cuentan la experiencia y quienes se ven involucrados en ella.	
“Comprender Las Líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras”. (Cassany, 2006, p. 52)	Lugar: Se entiende por lugar, el escenario o escenarios donde se desarrollan los acontecimientos de la historia.	1. Identifica el lugar donde se desarrolla la historia. 0. No identifica el lugar donde se desarrolla la historia.
“Leer Las Líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el	Características: Se entienden éstas como las particularidades físicas y comportamentales, las cualidades psicológicas y emocionales, además de los gustos e intereses sobre las personas de la historia, que se expresan de manera explícita.	1. Identifica las características que tienen las personas de la historia. 0. No identifica las características que tienen las personas de la historia.

diccionario, y obtener todos los semas pertinentes”. (Cassany, 2008, p. 116)	Palabras claves: Se entiende por palabras claves, aquellas que son fundamentales para la comprensión del texto, identificando su significado en el contexto de la historia.	1. Reconoce el significado de las palabras claves del texto dentro del contexto de la historia. 0. No reconoce el significado de las palabras claves del texto.
Entre Líneas Es un proceso en el cual el lector va más allá de lo que está explícito en el texto, recurriendo a aspectos implícitos que ayudan a elaborar la coherencia global del texto. Se tienen en cuenta también las claves contextuales que se encuentran en el texto. “Con Entre Líneas, se refiere a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc.” (Cassany, 2006, p.52) “Leer Entre Líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”. (Cassany, 2008, p. 116)	Suceso central: El suceso central es entendido como el hecho más importante a partir del cual se desarrolla la historia. Propósitos de las acciones: Entendidos como el conjunto de motivos que llevan a los sujetos a tomar decisiones y actuar de cierta manera o a las circunstancias bajo las cuales ocurren los hechos. Narrador: Se entiende como la persona que cuenta la historia en cada episodio. En otras palabras, el narrador es la voz que comparte la anécdota narrativa con el lector. Sentimientos: Entendidos como las sensaciones, las emociones y el estado de ánimo que experimentan las personas de la historia en determinado momento y que logra ser inferido por el lector a partir	1. Infiere el suceso central de la historia. 0. No infiere el suceso central de la historia. 1. Infiere los propósitos de las acciones realizadas por las personas que participan de la historia y las circunstancias bajo las cuales ocurren los hechos. 0. No infiere los propósitos de las acciones realizadas por las personas que participan de la historia y las circunstancias bajo las cuales ocurren los hechos. 1. Infiere quién es la persona que habla en cada episodio. 0. No infiere quién es la persona que habla en cada episodio. 1. Infiere los sentimientos del sujeto que está narrando el episodio. 0. No infiere los sentimientos del sujeto que está narrando el episodio.

	de las acciones o expresiones ejecutadas por los personajes.	
Detrás de Líneas	Intencionalidad del autor (editor):	1. Reconoce la intencionalidad del editor.
Esta dimensión hace referencia a la valoración que hace el lector del texto, estableciendo su punto de vista crítico, recurriendo a argumentos sólidos y relaciones con otros textos o situaciones de la vida cotidiana. También se establece la intencionalidad del autor y las distintas ideologías que posee.	La intencionalidad del editor se entiende como lo que éste desea expresar con el texto, las razones que éste tiene para publicar el registro de experiencia.	0. No reconoce la intencionalidad del editor.
	Relaciones intertextuales:	1. Relaciona el texto con situaciones de la cotidianidad.
	Entendidas como la relación que se establecen entre el texto y situaciones de la cotidianidad. La capacidad del lector de vincular las vivencias de su entorno con las de la historia.	0. No relaciona el texto con situaciones de la cotidianidad.
“Lo que hay detrás de Las Líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor”. (Cassany, 2006, p.52)	Posicionamiento del editor:	1. Detecta el posicionamiento del editor.
	Entendido como la postura que el autor asume frente a un tema.	0. No detecta el posicionamiento del editor.
“Leer detrás de Las Líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en su fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que	Cualquier texto se posiciona sobre las grandes cuestiones que afecten a la comunidad, al margen del tema particular que trate. No existe la actitud cero, porque incluso el cero nos dice algo: que el autor no da importancia a un determinado hecho.	
	Contexto sociocultural:	1. Reconoce el contexto sociocultural al que pertenece el editor.
	Entendido como las condiciones sociales, políticas y demás del sujeto productor del texto (el editor), que permiten derivar los intereses por los cuales éste mismo nos cuenta la historia.	0. No reconoce el contexto sociocultural al que pertenece el editor.

este reclama que el lector aporte”. (Cassany, 2008, p. 116)

3.8 Unidad de Análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje (lengua extranjera) de una de las docentes investigadoras que implementó la secuencia didáctica de enfoque sociocultural. Estas prácticas de enseñanza son entendidas como las formas como el docente organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, que dan cuenta de sus concepciones, respecto a la lengua extranjera y su enseñanza, viéndose reflejadas, tanto en las prácticas, como en los discursos.

Para lograr este fin, la docente realizó un registro al finalizar cada una de las clases y sesiones, mediante un diario de campo, que luego se analizó a la luz de las categorías que emergieron, y que permitieron la reflexión de las prácticas docentes. Es importante aclarar que para obtener las categorías que se utilizaron para el análisis del diario de campo se realizó un ejercicio de carácter mixto, es decir tanto inductivo, como deductivo. Primero se observaron en los diarios de campo, los posibles códigos que emergían, y que eran comunes en los registros del diario; después, en discusión con el grupo de estudiantes de la Línea en Didáctica del Lenguaje II cohorte en profundización de la Maestría en Educación, se establecieron las categorías “Percepción”, “Auto cuestionamiento”, “Rupturas”, “Toma de decisiones” y “Descripción” que eran comunes en las diferentes investigaciones del macroproyecto para dar así paso al análisis deductivo, identificando estas categorías en el diario de campo.

Tabla 5: Categorías Diario de Campo

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Percepción	Sensaciones y emociones respecto a mí mismo, al grupo y a las situaciones que se presentan en la clase.
Auto cuestionamiento	Son todas aquellas preguntas que me hago sobre mis acciones y decisiones en el aula
Ruptura	Acciones planificadas que modifican las rutinas.
Toma de decisiones	Acciones para enfrentar acontecimientos inesperados
Descripciones	Detallar lo que sucede en la clase

El diario de campo se realizó al finalizar cada una de las clases enunciadas a continuación:

Tabla 6: Clases Registradas en el Diario de Campo

MOMENTOS	SESIONES	CLASES
PREPARACIÓN	1.Let's refuge in reading	1
DESARROLLO	2. Let's meet Syria	1
		2
	3. What does the Word "Refugee" mean?	1
	4. HONY	1
		2
	5. Who's in the story?	1
		2
	6. Where is the story developed?	1
		2
	7. Who tells the story?	1
	8. An open letter to Donald Trump	1
		2
		3
	9. ISIS	1
		2
EVALUACIÓN	10. My experience, my Registro de Experiencia	1
		2
		3

3.9 Unidad de Trabajo

El rol desempeñado por una de las docentes investigadoras fue el de Profesional Reflexivo, que implica que el docente adopte una postura permanente en la que sea capaz de reflexionar

sobre su práctica pedagógica, mostrando capacidad de toma de conciencia de la realidad y de toma de decisiones sin afectar los objetivos del curso (Schön, 1992).

Docente 1: Licenciada en Lengua Inglesa. Se desempeña como docente de inglés en una universidad pública de la ciudad. Cuenta con 8 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes de pregrado universitario.

3.10 Técnicas e Instrumentos

Para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes de un curso 2 del Instituto de Lenguas Extranjeras, se elaboraron dos cuestionarios en inglés (uno para el Pre-test y otro para el Pos-test), cada uno conformado por 24 preguntas de selección múltiple con cuatro opciones de respuesta. El cuestionario del Pre-test (Anexo N° 2) se realizó con base en el registro de experiencia titulado “*We turned our trash can into a dinosaur*” del editor Brandon Stanton del blog *Humans of New York* , y el cuestionario del Pos-test (Anexo N° 3) con base en el registro de experiencia titulado “*They said: ‘We can’t trust you’. They grabbed me and led me to a van*” del mismo editor.

La validación del instrumento se realizó a través de dos procedimientos: una prueba piloto con un grupo de estudiantes que contaba con características similares a las del grupo con el que se realizó la intervención. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en ésta, se le hicieron los ajustes pertinentes al instrumento para posteriormente enviarlo a juicio de expertos.

Cabe resaltar que los cuestionarios contaron con un total de 24 preguntas y de acuerdo al total obtenido, en cada una de las dimensiones y de la escala total, el desempeño de los estudiantes se podía ubicar en los siguientes niveles:

Tabla 7: Niveles de Desempeño

Nivel de desempeño	Número de respuestas acertadas en cada una de las dimensiones	Número total de respuestas acertadas	Equivalencia en porcentajes
Superior	7-9 respuestas	18-25	90% - 100%
Alto	5-6 respuestas	12-17	80% - 89.9%
Medio	3-4 respuestas	6-11	60% - 79.9%
Bajo	0-2 respuestas	0-5	0.0% - 59.9%

Respecto al instrumento utilizado para realizar la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, de la docente que implementó la SD, se utilizó un diario de campo (Anexo N° 5), el cual puede definirse como un diario personal que incluye descripciones del contexto (lugares, participantes, relaciones, eventos), mapas, diagramas, listados, y toda la información que se consideró relevante y que contribuyó a la investigación (Hernández et al., 2010); para esta investigación, el diario de campo consistió en que la docente que implementó la SD registrara, después de cada clase, sus reflexiones sobre esta. El formato utilizado fue propuesto desde el Macroproyecto de investigación en didáctica del lenguaje, en el que surgió este proyecto.

3.11 Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en cinco fases, las cuales son presentadas a continuación:

Tabla 8: Fases de la Investigación

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	Evaluación de la comprensión de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, antes de la implementación de la SD: Elaboración del instrumento. Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos.	Instrumento <i>Pre-test</i> : Texto y Cuestionario (ver anexo 2)

DISEÑO	Diseño de la secuencia didáctica, de enfoque sociocultural.	Secuencia didáctica (ver anexo 1)
IMPLEMENTACIÓN Y REFLEXIÓN	Implementación de la secuencia didáctica Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en las tres fases de la implementación de la SD.	Diario de campo (ver anexo 5)
EVALUACIÓN	Evaluación de la comprensión de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, después de implementada la SD.	Instrumento <i>Pos-test</i> : Texto y cuestionario (ver anexo 3)
CONTRASTACIÓN	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (<i>Pre-test</i>) y la evaluación final (<i>Pos-test</i>) para identificar las transformaciones.	Estadística inferencial: Prueba <i>T-Student</i>

4. Análisis de la Información

En este capítulo se presenta el análisis de la información obtenida en la presente investigación, cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque Sociocultural, en la comprensión de textos narrativos tipo Registros de Experiencias, en estudiantes de curso 2 del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Tecnológica de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje de una de las docentes investigadoras, durante la implementación de dicha SD.

Para el análisis se tuvieron en cuenta dos ejes principales: uno cuantitativo y uno cualitativo. Respecto el eje cuantitativo, se examinaron los desempeños de los estudiantes en relación a la comprensión de textos narrativos, tipo Registros de Experiencias, antes y después de implementar la secuencia didáctica. En cuanto al eje cualitativo, se optó por hacer un análisis descriptivo de las prácticas de enseñanza de la docente que implementó la secuencia didáctica a partir de un diario de campo que se desarrolló, al culminar cada sesión de dicha propuesta.

Con relación al análisis cuantitativo, se utilizó la estadística inferencial para realizar la prueba de hipótesis, a través del estadígrafo *T-Student*. En este sentido, se examinaron detenidamente los datos obtenidos en la variable dependiente denominada “comprensión lectora”, la cual según Cassany (2006), tiene tres niveles fundamentales, que para efectos de esta investigación fueron denominados “Dimensiones” siendo éstas: Las Líneas, Entre Líneas y Detrás de Líneas. Por lo tanto, en este apartado se presenta un comparativo general del grupo a través de una gráfica paralela de resultados generales Pre-test vs Pos-test. Seguidamente, se muestran los niveles de desempeño de los estudiantes en el Pre-test y las diferencias que tuvieron con respecto al Pos-test. Posteriormente, se presentan las transformaciones evidenciadas en los estudiantes en cada una de las dimensiones, y se analiza cuál fue la de mayor y menor cambio, para darle paso así, al

análisis específico de cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores y los niveles de desempeño que tuvieron los estudiantes.

En cuanto al análisis cualitativo, se realiza una reflexión de las prácticas de enseñanza de la docente que implementó la secuencia a partir de las categorías: “Percepción”, “Autocuestionamiento”, “Rupturas”, “Toma de decisiones” y “Descripción”, las cuales emergieron del diario de campo y de la teoría, utilizado en cada una de las sesiones de trabajo con los estudiantes.

4.1 Análisis Cuantitativo de la Comprensión de Textos Narrativos, Tipo Registros de Experiencias

Este apartado se inicia realizando la prueba de hipótesis por medio de la *T-Student*. Luego se procede a la comparación general de los resultados de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y en el Pos-test, con el fin de tener una visión global de las transformaciones vivenciadas por los mismos. A continuación, se presentan comparativamente los resultados obtenidos en cada dimensión: Las Líneas, Entre Líneas y Detrás de Líneas, así como de sus respectivos indicadores.

4.1.1 Prueba de Hipótesis.

En la siguiente tabla se muestra la prueba *T-Student*, presentando los resultados generales obtenidos en el Pre-test y Pos-test.

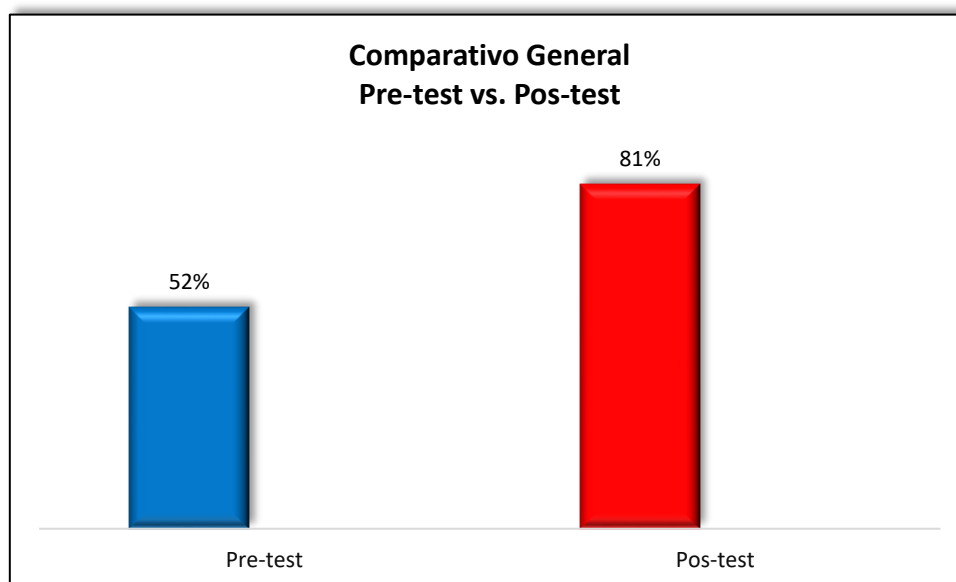
Tabla 9: Prueba T-Student para Medias de dos Muestras Emparejadas en General

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	12,48	19,44
Varianza	7,9267	8,7567
Observaciones	25,0000	25
Coeficiente de correlación de Pearson	0,4037	
Diferencia hipotética de las medias	0,0000	
Grados de libertad	24,0000	
Estadístico t	-11,0286	
P(T<=t) una cola	0,0000	
Valor crítico de t (una cola)	1,7109	
P(T<=t) dos colas	0,0000000000703	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0639	

Se determinó el nivel de significancia considerando 0.05 para proyectos de investigación en las ciencias sociales. De acuerdo al método de distribución *T- Student* se observa que $P(T \leq t)$ dos colas de **0,0000000000703**, con tendencia a cero, es evidentemente menor que 0.05, por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo o alternativa.

A continuación, se muestran los resultados generales obtenidos en el Pre-test y el Pos-test.

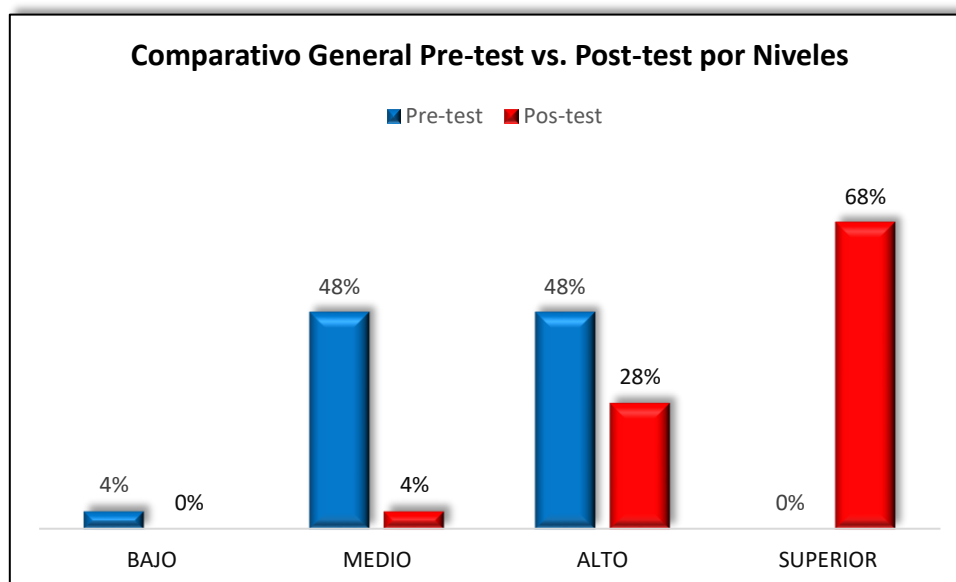
Gráfica 1: Comparativo General Pre-test vs. Pos-test



En la gráfica No.1 se observan los cambios entre el Pre-test y Pos-test. En la primera prueba el grupo obtuvo un 52% mientras que en la segunda avanzó al 81%, dándose un incremento en la comprensión lectora de un 29%, lo cual muestra una importante transformación de dicha variable después de haber sido implementada la secuencia didáctica.

A continuación, se muestran los resultados de las diferencias entre el Pre-test y el Pos-test, ubicando a los estudiantes por niveles de desempeño: Bajo, Medio, Alto y Superior.

Gráfica 2: Comparativo General Pre-test vs. Pos-test por Niveles



En la gráfica No.2 se pueden observar los desempeños por niveles, los cuales tuvieron transformaciones significativas. En el nivel “Bajo”, en el Pre-test se encontraba un 4% de los estudiantes y en el Pos-test el 0%. En el nivel “Medio” se encontraba un 48% del grupo en el Pre-test, disminuyendo a 4% para el Pos-test, lo cual muestra que gran parte de los estudiantes se encontraban en dicho nivel en la primera prueba. En el nivel “Alto”, se pasó de un 48% en el Pre-test a un 28% en el Pos-test y por último, en el nivel “Superior”, se avanzó de 0% en Pre-test, a 68% en el Pos-test, es decir que en el Pre-test, ningún estudiante obtuvo un resultado “Superior”, mientras que en el Pos-test, la mayoría de estudiantes llegaron a este nivel, evidenciando así que desarrollaron habilidades en la comprensión lectora y les permitió entender elementos fundamentales que antes de la secuencia didáctica, no tenían en cuenta.

Los resultados anteriormente mencionados demuestran que hubo transformaciones positivas en la comprensión lectora de los estudiantes de un curso II del ILEX, lo cual probablemente se deba a la implementación de la secuencia didáctica de enfoque sociocultural. El hecho de ofrecer, a los estudiantes, prácticas de lectura auténticas, intencionadas, planeadas, pensadas para

ellos, permite claramente enriquecer el proceso. Al ser estas prácticas realizadas en una lengua extranjera, hace necesario pensar las actividades desde un enfoque orientado hacia la acción, en el que el usuario de la lengua, incluso en contextos de aprendizaje, se debe posicionar como un agente social, y darle al idioma un uso auténtico, en situaciones reales de comunicación (Consejo de Europa, 2002).

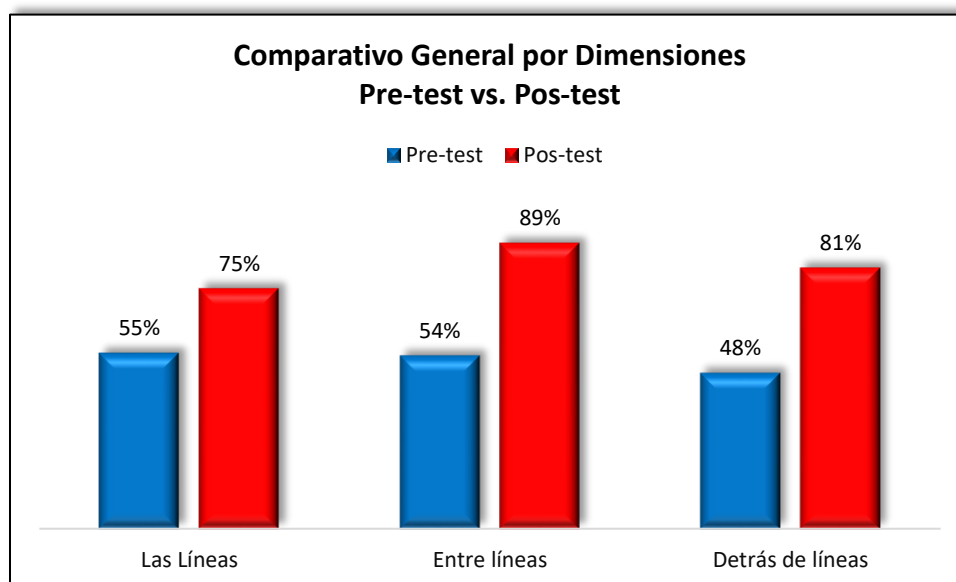
A su vez, es importante resaltar que la Secuencia Didáctica se desarrolló bajo la constante interacción entre compañeros, docente y situaciones de lectura contextualizadas, poniéndose en escena los intereses y motivaciones de los estudiantes por su propio aprendizaje, teniendo en cuenta sus sentimientos, conocimientos, pensamientos y opiniones, para así reconocerse como sujetos críticos.

A continuación, se procede a realizar el análisis de cada dimensión (Las Líneas, Entre Líneas, Detrás de Líneas), contrastando los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test.

4.1.2 Análisis por Dimensiones.

En el siguiente gráfico se presenta el desempeño general en las tres dimensiones.

Gráfica 3: Comparativo General por Dimensiones Pre-test vs. Pos-test



En la gráfica No.3 se observa que al comparar los resultados del Pre-test y el Pos-test, en todas las dimensiones hubo una mejoría importante. Sin embargo, la dimensión en la que los estudiantes tuvieron mayores transformaciones, fue “Entre Líneas” con un porcentaje de cambio de 35 %, frente a un 33% de “Detrás de Líneas” y un 20 % de “Las Líneas”.

Es importante resaltar que para los estudiantes puede ser menos complejo la comprensión de “Las Líneas”, pues la escuela tradicionalmente ha estado enfocada en la comprensión literal de textos, trabajándose muy poco en los aspectos inferenciales y muchos menos en aquellos relacionados con la lectura crítica, lo cual ha sido demostrado en investigaciones como la de Flores Carrasco et al (2017), en la que se obtuvieron mejores resultados en la dimensión aludida por su baja complejidad y por ser la que más se favorece en los procesos de enseñanza.

Por su parte, la dimensión “Entre Líneas”, es poco trabajada en la escuela y en los libros de texto, pues según Cisneros et al (2013), las inferencias requieren un ejercicio cognitivo y metacognitivo (p.18), con textos que les permitan ubicarse como ciudadanos competentes, y en

la escuela tradicionalmente los textos brindados, son textos poco apropiados, por sus contenidos y metodologías descontextualizadas, para estos propósitos. Al respecto Cisneros et al (2013), plantean que “el carácter de los textos escolares se relaciona con lo instruccional, se orienta específicamente a un ejercicio práctico que afianza conceptos” (p.11). En este sentido, se puede observar que a pesar de que la escuela está enfocada en realizar un trabajo de lectura más literal, la dimensión que más se transformó, fue “Entre Líneas” con los procesos inferenciales que ello implica, y es allí donde se aprecia la potencialidad de la secuencia didáctica, lo que ratifica la necesidad de enseñar a los estudiantes a realizar procesos de comprensión lectora, a indagar en un nivel más profundo los textos, los autores y los contextos, de tal manera que puedan llegar a desenvolverse como lectores competentes. Por esta razón, Solé (2009) afirma que la comprensión lectora es un proceso interno del individuo que debe ser enseñado, por lo tanto, el docente no puede partir del supuesto de las habilidades lectoras con las que llegan sus estudiantes.

Ahora bien, en la dimensión “Detrás de Líneas”, se observa que también hubo una transformación significativa, a pesar de ser la menos trabajada en la escuela. Ésta se relaciona con la posibilidad de alcanzar un nivel de lectura crítica, en la formación de los estudiantes, pues la sociedad actual requiere de personas que tomen posturas reflexivas frente al mundo que los rodea, para denominarse como ciudadanos autónomos, competentes y competitivos. Frente a esto, Cassany (2008) afirma que “ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”. (p.32)

Por este motivo, la secuencia didáctica considerada por Camps (2003) como una unidad de enseñanza, con unos objetivos de enseñanza y aprendizaje específicos, implementada en la presente investigación, tuvo un gran impacto, al permitirle a los estudiantes acercarse a los procesos necesarios para mejorar su comprensión lectora durante los diferentes momentos de la aplicación.

Adicionalmente, se resalta la relevancia del enfoque sociocultural (Cassany, 2006), en los procesos de comprensión lectora, que conllevó a proponer a los estudiantes, prácticas de lectura situadas, en contextos reales de comunicación y el acercamiento a distintos tipos de textos, en diversos soportes, como la prensa, el blog, videos, noticias e imágenes, chat, entre otros.

Considerando lo mencionado, los estudiantes tuvieron en la SD, la oportunidad de un acercamiento a la comprensión de textos en los tres niveles, enfatizando en aquellos aspectos con mayores dificultades antes de la implementación de la propuesta, que fueron las dimensiones “Entre Líneas” y “Detrás de Líneas”, evidenciándose su mejoría en el resultado del Pos-test.

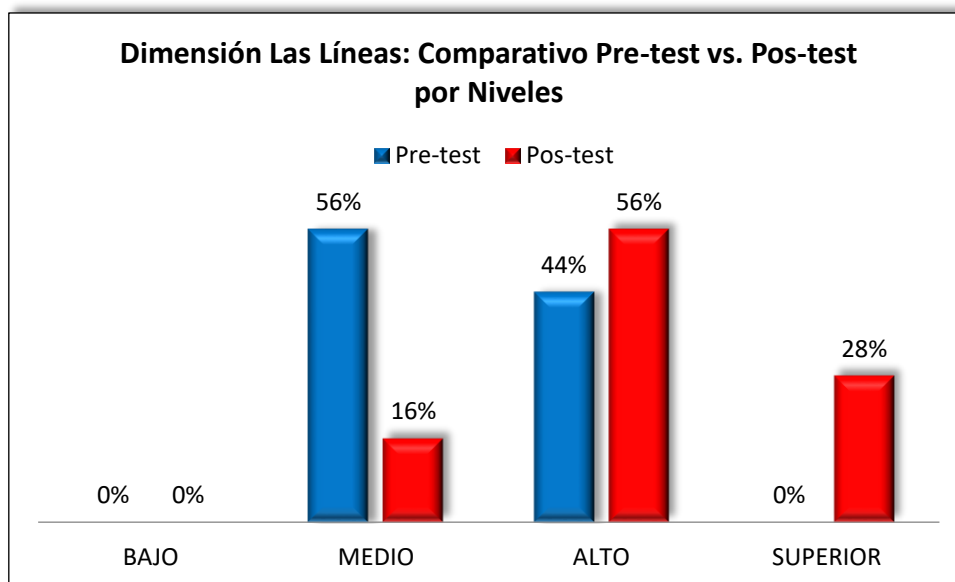
A continuación, se procede con el análisis de la primera dimensión: Las Líneas, con sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Dimensión Las Líneas

La dimensión “Las Líneas” según Cassany (2008) se refiere “estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes” (p. 116). De este modo, en esta dimensión se trabajaron los siguientes indicadores: personas que participan en la historia, lugar, características y palabras clave, por ser aspectos que se pueden identificar de manera explícita en el texto.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados de acuerdo a los niveles previamente establecidos para la medición de la Variable Dependiente: Bajo, Medio, Alto y Superior, comparando el Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 4: Dimensión Las Líneas: Comparativo Pre-test vs. Pos-test por Niveles

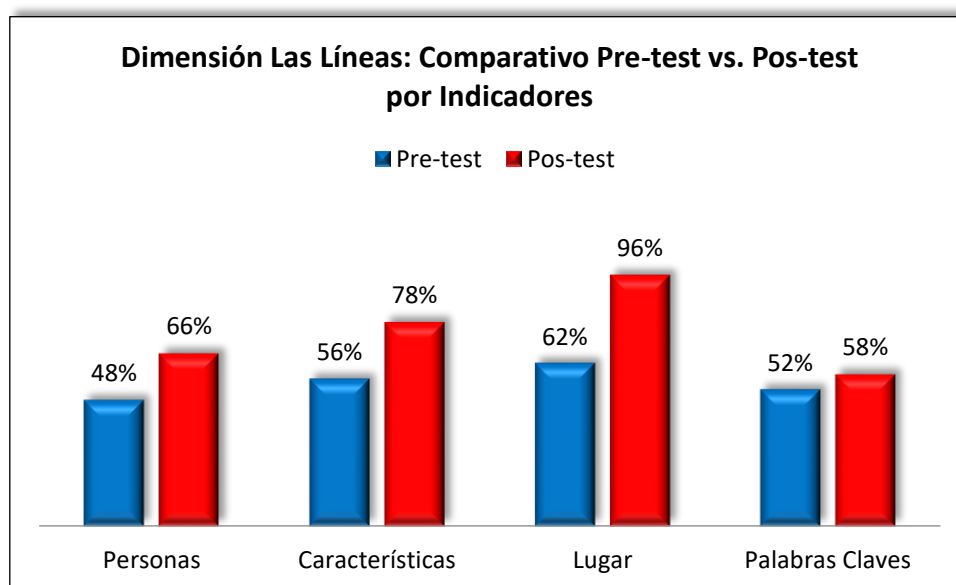


La gráfica N°4 muestra que en el Pre-test predominaba el nivel de desempeño “Medio” con un porcentaje de 56%, es decir, más de la mitad de los estudiantes del grupo evaluado se encontraba en este nivel, y el 44% restante se encontraba en el nivel “Alto”, mientras que ningún estudiante se hallaba en los niveles “Bajo”, ni “Superior”. Con respecto al Pos-test, el nivel de desempeño “Medio” disminuyó en 40 puntos porcentuales, pasando de 56% a 16%, y el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles “Alto” y “Superior” aumentó en 12% y 28% respectivamente. Así, el nivel “Alto” pasó de 44% a 56%, y el nivel Superior de 0% a 28% en el Pos-test.

Estos resultados sugieren que la SD movilizó en los estudiantes las competencias necesarias para obtener una mejoría significativa en las habilidades requeridas para el desempeño en dicha dimensión.

A continuación, se presenta el análisis de esta dimensión, a partir de cada uno de los indicadores.

Gráfica 5: Dimensión Las Líneas: Comparativo de Indicadores Pre-test vs. Pos-test



Es evidente como en todos los indicadores propuestos para esta dimensión, los estudiantes mejoraron. Según la gráfica No.5 el indicador que presentó mayores transformaciones fue el de “Lugar”, entendido como el escenario o escenarios donde se desarrollan los acontecimientos de la historia. Este indicador pasó de un 62% en el Pre-test a un 96 % en el Pos-test, mostrando un avance de 34 puntos porcentuales. Ahora bien, al preguntarles a los estudiantes en el Pre-test sobre el lugar donde se desarrollan los hechos, es posible que, al ser un test en lengua extranjera, los estudiantes relacionaran por ejemplo la palabra *place* con cualquier palabra del texto que

ellos previamente supieran que representa un lugar: *school, airport, street, America*, y por esta razón, pudieron haber seleccionado cualquiera de las opciones de respuesta dadas en el cuestionario.

No obstante, después de aplicada la SD, los estudiantes, en su mayoría, tenían claro que en el texto encontrarían varios lugares, pero cada uno de estos representaría un escenario específico importante dentro de la historia, y las marcas textuales y contextuales indicarían cuál era esa representación. Estos resultados concuerdan con lo que plantea Block, (citado por Lopera 2011), quien apoya la idea referente a las estrategias de lectura que ayudan a los estudiantes a llevar a cabo una tarea, identificando cuáles son las marcas textuales en las que se deben enfocar, así como a darle sentido a lo que se lee. Esto da cuenta de la claridad que tuvieron los estudiantes durante la implementación de la SD con respecto al lugar donde ocurrieron las historias, y su diferencia con el lugar donde éstas fueron contadas, que estaba explícito en cada uno de los textos que se leyeron, lo que pudo haber influido en las transformaciones del Pos-test y por esto se alcanzó un porcentaje tan alto en el indicador “Lugar”.

Las actividades que se realizaron en la SD para abordar esta dimensión y sus indicadores, comprenden la lectura y relectura de varios textos de la serie *Syrian Americans* de Brandon Stanton, así como lecturas complementarias, que permitieron a los estudiantes tener un panorama más amplio frente al tema de los refugiados sirios. Asimismo, se realizaron actividades específicas como el subrayado, la identificación de ideas principales y secundarias, la elaboración de varios tipos de esquemas (mapa mental, mapa conceptual, cuadros sinópticos), la complementación de información en tablas de aspectos literales del texto, elaboración de un diccionario en el que consignaban palabras desconocidas, entre otras.

Por otro lado, el indicador que obtuvo menores transformaciones fue el de “Palabras Claves”, entendidas como aquellas que son fundamentales para la comprensión del texto, que tienen un significado en el contexto de la historia, pasando de un 52% en el Pre-test a un 58% en el Pos-test, con una mejoría del 6%.

Esto puede deberse al rol que ocupa el vocabulario, como un factor determinante en la comprensión lectora realizada tanto en la lengua materna, como en una lengua extranjera. Cuando la cantidad de vocabulario es limitada, y los estudiantes no son conscientes de los significados de algunas palabras, la comprensión lectora se dificulta porque no es posible procesar información importante para entender un texto (Sidek & Rahima, 2015). Así mismo, las autoras citan diferentes estudios (Gunning, 2005; Baker, 1995; Nagy, 1988; Nelson-Herber, 1986) que establecen que el conocimiento del vocabulario está correlacionado con la comprensión lectora y éste puede obstaculizar o enriquecer este proceso, dependiendo del dominio del vocabulario que tenga cada persona en la lengua en que está leyendo. Al iniciar el proceso de investigación, los estudiantes estaban empezando su curso II de inglés, y posiblemente no tenían suficientes conocimientos enciclopédicos en esta lengua extranjera, como para comprender un texto y resolver un test de la complejidad requerida en este caso, en el que un alto porcentaje de vocabulario al parecer, era desconocido por ellos. Precisamente, la propuesta de la SD, al estar basada en un enfoque sociocultural, conjugaba actividades de diferentes tipos, que permitían a los estudiantes poner en juego las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, que requerían hacer uso del vocabulario y los aspectos lingüísticos de la lengua; al realizar el Pos-test, evidentemente los estudiantes habían mejorado su nivel de inglés, sin embargo, para ellos aún no estaban claras las palabras claves, posiblemente porque, a pesar de la mejoría en su nivel, los registros de experiencia que se

leyeron requerían no sólo del conocimiento del vocabulario, sino también de un contexto más amplio en relación con la temática tratada en las historias. De todas formas, es importante resaltar que el trabajo con textos auténticos brinda la posibilidad de trabajar las palabras en contextos reales, lo cual es una diferencia notoria frente a las prácticas tradicionales en la enseñanza de una segunda lengua, en las que usualmente se trabaja el vocabulario de manera descontextualizada. En este sentido, el Marco Común Europeo (2002) plantea que es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de leer textos auténticos que “no hayan sido ni manipulados, ni adaptados” (p.141) para la enseñanza de la lengua extranjera, “es decir, producidos para fines comunicativos sin ninguna intención de enseñar la lengua.” (p.144)

Es importante tener en cuenta que otro indicador que presentó avances fue el de “características”, entendidas éstas como las particularidades físicas y comportamentales, las cualidades psicológicas y emocionales, además de los gustos e intereses que se expresan de manera explícita sobre las personas de la historia, pasando de un 56% en el Pre-test a un 78 % en el Pos-test, mostrando así una mejoría de 22 puntos porcentuales. Probablemente, ocurra lo mismo que con los indicadores anteriores, y es que la comprensión de un texto en lengua inglesa requiere unos conocimientos básicos de vocabulario, incluso cuando el significado de éste se encuentra explícito en el texto. Al ser “características” uno de los aspectos trabajados en la SD, los estudiantes enriquecieron su vocabulario con respecto a las palabras que describen, es decir, los adjetivos, desarrollando actividades como la elaboración de un diccionario o lista de las palabras desconocidas para ellos. Dichas listas de palabras las fueron completando durante la aplicación de la SD.

En este sentido, se puede evidenciar que el indicador “Palabras Clave” tiene un papel decisivo para la comprensión de textos en una lengua extranjera, pues limita o enriquece las posibilidades

que tienen los estudiantes de comprender diferentes tipos de textos. Por tal motivo es importante que las actividades de la SD apunten a desarrollar este indicador, buscando que los estudiantes no solamente enriquezcan su vocabulario en la lengua extranjera, sino que además sean capaces de darle sentido a las palabras dentro de los textos, así, podrían darle significado incluso a palabras desconocidas que representen, por ejemplo, lugares, características y personas.

A continuación, se procede a realizar el análisis de la siguiente dimensión “Entre Líneas” y sus respectivos indicadores.

4.1.2.2 Dimensión Entre Líneas.

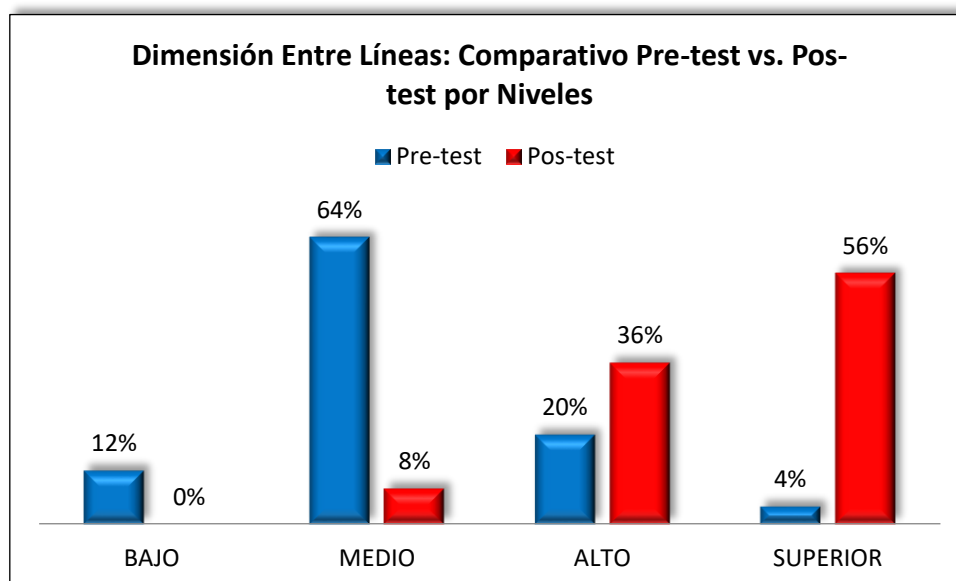
Esta dimensión “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (Cassany, 2008 p. 16). Leer “Entre Líneas” requiere la habilidad de comprender el sentido de lo que no se encuentra explícito en el texto, es decir, de la inferencia. Al respecto, Cisneros et al (2013) señalan que es importante que los lectores desarrollen la capacidad de realizar distintas inferencias que les permitan dar un sentido global al texto y que permitan llenar los “vacíos informacionales”, a los que se enfrenten los lectores en los textos. Para ello se requiere la activación de sus experiencias y conocimientos previos, que permiten complementar lo literal.

Autores como Martínez et al (2004), definen la inferencia como “un proceso mental que conjuntamente con la memorización y la generalización rigen el proceso de comprensión textual” (p. 124), lo que activa en los lectores la necesidad de completar la información faltante durante la lectura y después de la lectura, para darle un sentido global al texto.

El trabajo con esta dimensión, se enfocó en los siguientes indicadores: Suceso central, narrador, sentimientos y el propósito de las acciones de las personas que participan en las historias.

A continuación, se presenta la gráfica por niveles, de acuerdo a la ubicación de los estudiantes en el Pre-test y el Pos- test.

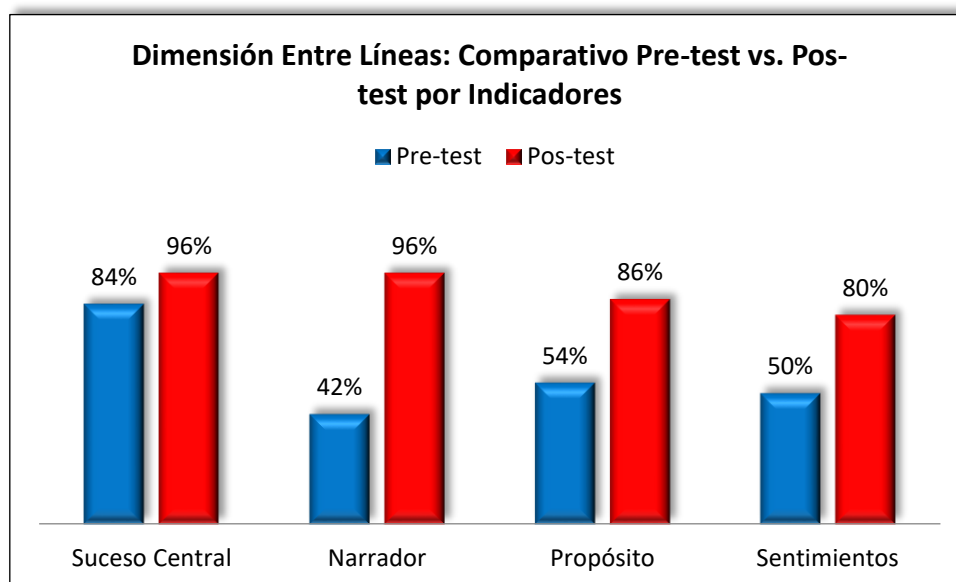
Gráfica 6: Dimensión Entre Líneas: Comparativo Pre-test vs. Pos-test por Niveles



En la gráfica No. 6, se observa que, en el Pre-test, los estudiantes se encontraban en su mayoría en el nivel “Medio”, con un 64%, frente a un 12% en el nivel “Bajo”, un 20% en “Alto” y solamente un 4% en el nivel “Superior”. Después de la aplicación de la SD, se observa que la mayoría de estudiantes se movilizaron a un nivel “Superior”, con un 56% y a un nivel “Alto” en un 36%, frente a un 8% en “Medio” y ningún estudiante en nivel “Bajo” en dicha prueba. Esto indica que los resultados de los estudiantes después de la aplicación de la SD fueron significativos y relevantes para la presente investigación.

A continuación, se presenta la gráfica comparativa de los indicadores trabajados en la dimensión “Entre Líneas”.

Gráfica 7: Dimensión Entre Líneas: Comparativo de Indicadores Pre-test vs. Pos-test



La gráfica No.7 permite observar que todos los indicadores planteados para la dimensión “Entre Líneas” presentaron mejoría entre el Pre-test y el Pos-test. Se evidencia que el indicador que presentó mayores transformaciones fue “Narrador”, entendido como la persona que cuenta la historia, en este caso se trata de quien relata cada episodio de los textos de *Humans of New York*. En otras palabras, el narrador es la voz que comparte la anécdota narrativa con el lector. Este indicador obtuvo en el Pre-test un total de 42 % frente a un 96% en el Pos-test, lo que indica una mejoría de 54 puntos porcentuales.

Por otro lado, el indicador que tuvo menores transformaciones fue el “Suceso Central”, el cual obtuvo en el Pre-test un 84% y un 96% en el Pos-test, lo que muestra una mejoría de 12%. Si bien este indicador fue el que menos transformaciones obtuvo, es importante resaltar que, tanto en la prueba inicial como en la final, los estudiantes se situaron en un nivel “Superior”.

Con respecto al “Narrador”, se debe tener en cuenta que en los Registros de Experiencias se presenta al “yo” como enunciador, al tener como objetivo la narración de hechos de la vida personal (Jolibert, 2002), lo cual se trabajó de manera significativa en la SD, a partir de los textos

de *Humans of New York*, lo que permitió a los estudiantes, entender la diferencia entre la persona que narraba los hechos y el editor. En este contexto los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer distintos tipos de Registros de Experiencias, donde guiados por la docente y en compañía de sus compañeros con quienes construyeron conocimiento de manera conjunta, comprendieron que el narrador que se presenta en los distintos episodios de los textos, no es el mismo siempre y que se requiere de una comprensión global y la realización de inferencias para determinar quién es la persona que habla.

Un aspecto relevante para tener en cuenta en la identificación del narrador es que éste se podía inferir desde la imagen que acompañaba cada episodio en los textos, pues dependiendo de las personas que aparecían en cada foto, del enfoque que tuviera cada persona y del plano en el que figuraba, la voz que narraba cada episodio podía ser determinada. Durante la implementación de la SD se permitió que los estudiantes primero se enfocaran en las marcas textuales en cada episodio, notando que el “Narrador” nunca se encontraba de manera explícita en los textos; por lo tanto fue necesario enfatizar en el análisis de todos los elementos que conforma cada una de las imágenes presentadas en los diferentes episodios, para lograr así darle un sentido global al texto, estableciendo de esta manera relaciones entre la fotografía y las marcas textuales y contextuales presentadas en el texto. Esto indica la necesidad de analizar primero el texto, después la fotografía, para finalmente generar las relaciones entre ambos elementos. Al respecto, Barthes (1961) sostiene que:

...desde el punto de vista de un análisis puramente inmanente, la estructura de la fotografía no es una estructura aislada; se comunica por lo menos con otra estructura, que es el texto (título, leyenda o artículo) que acompaña toda fotografía periodística. Por consiguiente, la totalidad de la información está sostenida por

dos estructuras diferentes (una de las cuales es lingüística); estas dos estructuras son concurrentes, pero como sus unidades son heterogéneas, no pueden mezclarse; en un caso (el texto) la sustancia del mensaje está constituida por palabras; en el otro (la fotografía), por líneas, planos, tintes (...) el análisis debe apuntar en primer término a cada estructura por separado; y sólo cuando se haya agotado el estudio de cada estructura podrá entenderse la forma en que se complementan. (p. 127)

Es importante recordar que cuando los estudiantes realizan inferencias, recurren a sus conocimientos previos de manera natural, como proceso interno, pues no se puede excluir de sus experiencias de vida o de los contextos en los que se desenvuelve. En relación con lo expuesto Cisneros et al (2013) afirman que "cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para dotar de sentidos, tanto locales, como globales al texto." (p.18). De igual manera Cassany (2005) apoya lo anterior argumentando que "los significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos del texto y de sus conocimientos previos" (p. 42)

Si bien se hace importante la activación de los conocimientos previos, no se puede desconocer la relevancia que tiene la relación con el contexto, es decir, puede incluso que el lector no realice una inferencia si sus conocimientos previos están descontextualizados y separados del mundo que lo rodea. Al respecto Cisneros et al (2013) afirman que:

...una gran cantidad de esos saberes previos no garantiza la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, ya que los supuestos elaborados por la mente son probabilidades generadas automáticamente, que pueden resultar

apropiadas para la comprensión del texto desde las relaciones enunciativas, pero también pueden desviarlas en privilegio de las propias expectativas. La validez de la inferencia no depende entonces de los conocimientos del lector, sino de la forma como se relaciona con el contexto. (p. 18)

Ahora bien, las actividades de evaluación desarrolladas durante la implementación de la SD, tuvieron distintos momentos en los que se realizaron ejercicios de metacognición, aspecto fundamental para el proceso de aprendizaje y de comprensión lectora; fue así como los estudiantes tuvieron la posibilidad de realizar conversatorios sobre videos, textos de *Humans of New York*, textos de otras fuentes, noticias actualizadas sobre el proceso en Siria, lectura e interpretación de imágenes, a partir de las cuales desarrollaban actividades complementarias como elaboración de mapas mentales, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, entre otras.

En dichos momentos de evaluación, los estudiantes reflexionaron sobre cómo se había transformado su conocimiento: si aumentó la cantidad de información que pudieron identificar en los textos o videos, cómo fue su aprendizaje, si les gustaba lo que estaban aprendiendo o no, si les gustaba más el trabajo individual o el grupal. También tuvo un rol importante la pregunta durante toda la implementación de la SD pues constantemente se les formulaban interrogantes para que ellos activaran sus conocimientos o incluso, que surgieran nuevos cuestionamientos.

Es indudable la importancia de la metacognición en el proceso de lectura, pues como afirma el MEN (1998), ésta permite la “toma de conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué, y además, saber cómo resolver éstas dificultades”. (p. 66)

Para aportar al mejoramiento de estos procesos, además de lo ya expuesto, durante la secuencia didáctica se trabajaron textos similares al utilizado en el Pre-test y se analizó con los

estudiantes la estructura de este tipo de textos, haciendo énfasis en la presentación por episodios, y el rol importante que ocupa la imagen durante todo el proceso.

Por lo tanto, se retoma lo planteado por Solé (2009), con relación a la importancia de enseñar estrategias de lectura a los estudiantes, pues no son intrínsecas al llegar al nivel universitario. Investigaciones como la de Carlino (citado por Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011), plantea que si bien los estudiantes al ingresar a la Universidad llegan con unas habilidades en lectura y escritura, en ocasiones es necesario enseñarles nuevamente estrategias que les pueden servir para mejorar su comprensión lectora; de allí, que durante la secuencia didáctica “Refugiados en la lectura”, los estudiantes tuvieron la posibilidad de trabajar diferentes actividades que les permitieron ir mejorando poco a poco la comprensión de los diferentes textos con los que tuvieron la oportunidad de interactuar.

Fue así como durante el desarrollo la SD, se trabajaron Registros de Experiencias del blog de *HONY (Humans of New York)*, tanto de la serie de refugiados, como textos de otras series planteadas por el mismo autor; además se abordaron textos de periódicos con noticias actuales de la guerra Siria, fotos reales de refugiados sirios, videos de celebridades asistiendo a los campamentos de refugiados en Turquía, textos de opinión frente a la problemática a nivel mundial, textos con lecturas de la actualidad colombiana, como el proceso de paz, entre otros.

Todo el material mencionado, sirvió para desarrollar conversatorios, debates, discusiones e incluso actividades que no estaban planteadas en la SD pero que sí la enriquecieron, puesto que para Camps (2003) las secuencias didácticas adquieren un carácter dinámico y se pueden ir ajustando a lo largo del proceso dependiendo de las necesidades del grupo.

El desarrollo de las actividades enunciadas, permiten resaltar dos aspectos importantes en cualquier proceso educativo: el andamiaje y el trabajo colaborativo. Al respecto, en la

investigación de Martínez-Díaz et al (2011), se afirma que, durante el proceso de formación, el docente se debe tomar el tiempo necesario para realizar un apoyo asistido y constante en todo el proceso y que los estudiantes deben tener la posibilidad de realizar trabajo colaborativo, para generar una construcción conjunta del conocimiento.

Además de lo anterior, se tuvieron en cuenta algunas de las ideas de Solé (2009) respecto a que “hace falta que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, quienes formulen hipótesis, quienes las verifiquen, quienes construyan interpretaciones, y que sepan, además, que eso es lo necesario para obtener unos objetivos determinados” (p. 102)

Es por esta razón que, durante el desarrollo de las actividades de la SD, los estudiantes tuvieron un rol activo en la lectura y ejercicios de comprensión (e incluso producción) de textos. Asimismo, se realizaron ejercicios individuales que requerían reflexión sobre los conocimientos previos y los que iban construyendo, así como unos espacios de interacción con los compañeros, que se convirtieron en fuentes generadoras de conocimiento colectivo y socialización de los avances que iban alcanzando.

Es importante resaltar que la mejoría de los indicadores de esta dimensión está interrelacionada con otros elementos, pues en la medida en que se iban trabajando y enseñando estrategias donde los estudiantes debían comprender los implícitos del texto, como lo plantea Solé (2009), ellos iban identificando aspectos relevantes en el mismo que les ayudaron a realizar las inferencias del suceso central, propósitos de las acciones, sentimientos y narrador. Así pues, los procedimientos de construcción de conocimiento requeridos para comprender los aspectos implícitos en el texto, utilizados para mejorar un indicador, eran útiles para mejorar otro; por ejemplo, deducir el narrador de cada episodio permitía saber quién exactamente estaba hablando y consecuentemente ayudaba a descifrar los sentimientos de las personas participantes de la

historia, que a su vez posibilitaba la inferencia del propósito de las acciones de estos mismos participantes.

Al mostrar estos resultados la capacidad que tuvieron los estudiantes de mejorar la dimensión “Entre Líneas” a partir de la elaboración de la coherencia global del texto, se ratifica la necesidad de enseñar nuevamente estrategias que apunten a que los estudiantes en el ámbito universitario comprendan lo que no está explícito en los textos.

Después de haber expuesto la importancia de las inferencias en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes y de la mejoría significativa obtenida por parte de los estudiantes en estos procesos, se procede a realizar el análisis de la dimensión “Detrás de Líneas”.

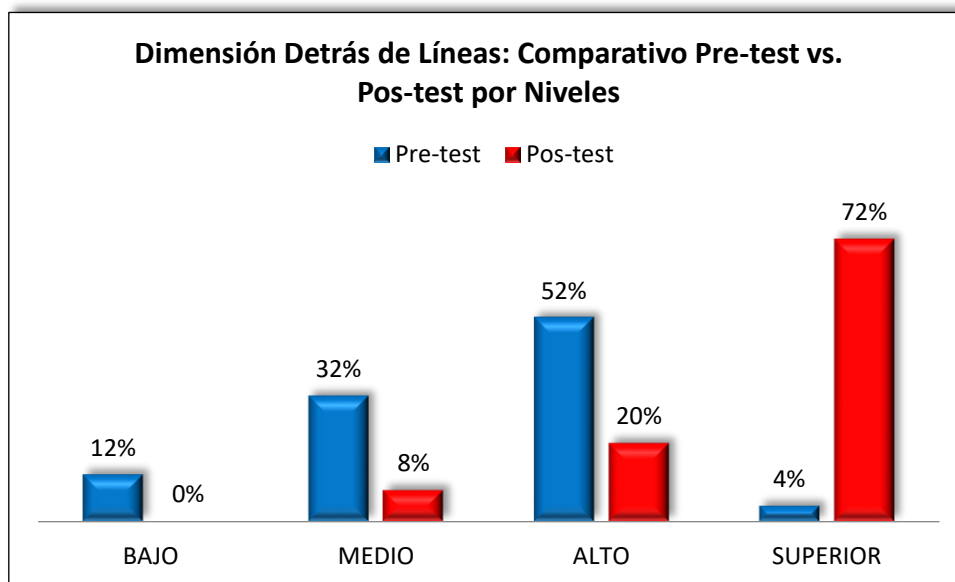
4.1.2.3 Dimensión Detrás de Líneas.

A continuación, se presenta un análisis detallado de la dimensión “Detrás de Líneas” a partir de los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test.

Esta dimensión hace referencia a la valoración que hace el lector del texto, estableciendo su punto de vista crítico, recurriendo a argumentos sólidos y relaciones con otros textos o situaciones de la vida cotidiana. Según Cassany (2008) “se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte” (pág. 116). En esta dimensión se trabajaron los siguientes indicadores: intencionalidad del autor (editor), intertextualidad, posicionamiento del editor y contexto socio-cultural.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados de acuerdo a los niveles previamente establecidos en la VD: Bajo, Medio, Alto y Superior, comparando el Pre-test y el Pos-test.

Gráfica 8: Dimensión Detrás de Líneas: Comparativo Pre-test vs. Pos-test por Niveles



En la gráfica se puede observar en qué nivel de desempeño se encontraban los estudiantes en las dos pruebas. En el Pre-test, los estudiantes se ubicaban en su mayoría en un nivel “Alto” de desempeño, con un 52%, frente a un 32% en el nivel “Medio” y 12% en el nivel “Bajo”. Por otro lado, en el Pos-test, los estudiantes avanzaron en su mayoría al nivel “Superior” donde se observa un 72% frente a un 20% en “Alto”, un 8% en “Medio” y ningún estudiante en desempeño “Bajo”. Estos resultados son muy significativos si se tiene en cuenta que los aspectos propios de esta dimensión que hacen alusión a la lectura crítica, no han sido favorecidos desde la enseñanza tradicional, pues como lo plantea Suh (2011), las prácticas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera están tradicionalmente centradas en un tipo de instrucción donde se privilegia al docente y donde hay poca actividad entre estudiantes, lo cual lleva a los últimos a autodenominarse como lectores pasivos. En este tipo de prácticas se hace énfasis en la enseñanza de las estructuras gramaticales, trabajándose poco el desarrollo de una comprensión a profundidad, que lleve a los lectores a hacer análisis de los textos y su relación con el contexto, o a tomar posturas críticas frente a lo leído. Por esta razón, desde el Plan Nacional de Bilingüismo,

desarrollado en los Estándares Básicos de Competencias en una Lengua Extranjera: Inglés, por parte del MEN (2006), se plantea que las distintas metodologías, no sólo se deben enfocar en componentes gramaticales, sino estar más contextualizadas con las necesidades actuales.

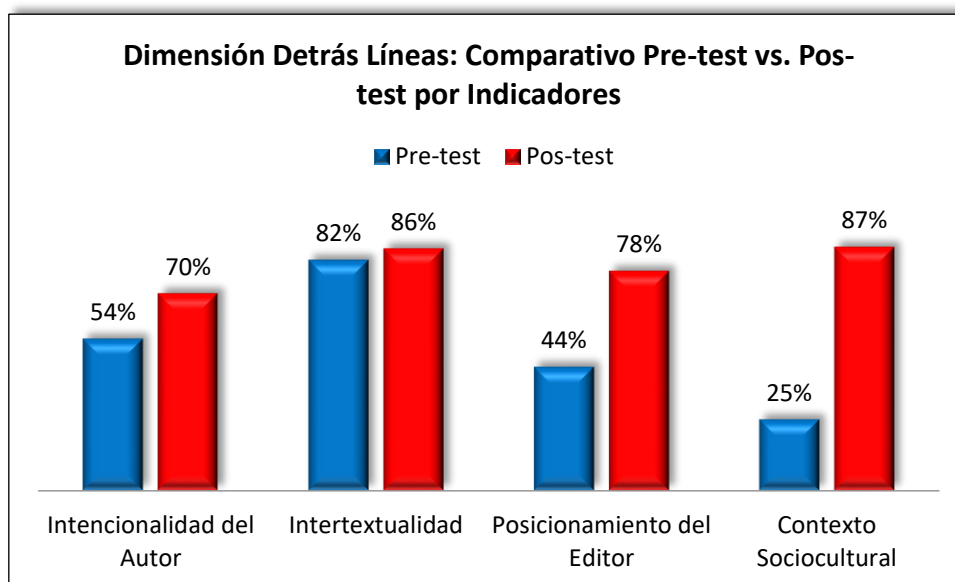
Los resultados obtenidos en esta dimensión pueden deberse precisamente a la motivación que generó la secuencia didáctica relacionada a los refugiados de Siria en los estudiantes de la universidad, pues se planteó un tema de actualidad, pertinente y de interés para el grupo, que conllevó a la lectura y análisis de textos en inglés, en las que se contaban historias de personas que habían vivido el impacto de la guerra y sus consecuencias.

Lo anterior fue corroborado en la investigación de Bernal y Bernal (2016), quienes hacen alusión a la motivación como uno de los factores que pueden incidir en los resultados y desempeños de los estudiantes del ILEX en las pruebas. En este sentido, la motivación de los estudiantes en la presente investigación, tuvo un impacto positivo en los resultados de los estudiantes, pues se mostraban muy interesados en el desarrollo de toda la SD y en los temas relacionados con la guerra en Siria, los refugiados, el conflicto armado colombiano, entre otros.

Estas ideas son sustentadas por Solé (2009) quien afirma que “una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea corresponde a un objetivo” (p.36). Por esta razón, en la planeación de la SD, se establecieron unos objetivos claros que permitieron fijar los propósitos del trabajo a realizar, y se socializaron con los estudiantes, desde el inicio de la misma.

A continuación se realiza un análisis de la dimensión “Detrás de Líneas”, teniendo en cuenta cada uno de los indicadores: intencionalidad del editor, intertextualidad, posicionamiento del editor y contexto sociocultural.

Gráfica 9: Dimensión Detrás de Líneas: Comparativo de Indicadores Pre-test vs. Pos-test



En la gráfica No. 9, se puede observar que todos los indicadores tuvieron una mejora en el Pos-test, sin embargo, el que más transformación obtuvo fue el “Contexto Sociocultural”, en el cual los estudiantes tenían que indagar y comprender las condiciones sociales, políticas y demás del sujeto productor del texto (el editor), que permiten derivar los intereses por los cuales éste mismo cuenta la historia. Fue así como este indicador pasó de un 25% a un 87%, mostrando un incremento de 62%.

Con relación a este aspecto, el MCER, Consejo de Europa (2002), plantea la necesidad de prestar atención a la diversidad cultural que hay entre países, regiones, ciudades e incluso pueblos, pues se requiere dejar de lado los estereotipos que se encuentran en el imaginario colectivo, pues “tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población” (p.147)

Precisamente, una ventaja que se tuvo con las actividades que se desarrollaron sobre el “Contexto Sociocultural”, es que si bien hubo momentos específicamente enfocados en el

mismo, se presentó también una transversalidad a lo largo de la secuencia, de tal manera, que desde la misma sesión de presentación, se empezó a acercar a los estudiantes a la música, costumbres, tradiciones, gastronomía, educación, política y economía de Siria, haciendo uso de diversas fotografías de este país, antes y durante su guerra, entre otros elementos.

En este sentido, como el tema y los Registros de Experiencias que los estudiantes leyeron y trabajaron fueron sobre Siria, su guerra y los refugiados, se pudo establecer una relación con el proceso de Paz por el que está pasando Colombia, y fue por esta razón que los estudiantes se mostraron especialmente interesados en las sesiones de la secuencia relacionadas con dicho indicador. De tal manera, que surgieron actividades en el desarrollo de la SD, que no estaban planeadas y que respondían a los intereses y motivaciones de los estudiantes, pues como establece Camps (2003), las secuencias didácticas tienen un carácter flexible que permite la inserción de nuevas actividades.

Los momentos de trabajo de la dimensión “Detrás de Líneas” en la SD, estuvieron enfocados en la realización de conversatorios guiados por preguntas después de los estudiantes leer distintos tipos de texto y realizar actividades individuales y grupales, como la elaboración de mapas mentales, cuadros sinópticos, historietas e incluso sus propios Registros de Experiencias. En este contexto, los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer y analizar a profundidad varios Registros de Experiencias de la serie *Syrian Americans* del blog *Humans of New York*, además de otros tipos de textos, pues como lo sugiere Cassany (2006) se requiere el trabajo con variedad de textos o medios audiovisuales, para poder establecer aspectos como el posicionamiento de una persona frente a distintos temas, en este caso del editor Brandon Stanton (creador de *Humans of New York*). En este sentido, Cassany (2003) afirma que, para comprender críticamente un texto, uno de los ejercicios que el lector debe ser capaz de realizar, es identificar el posicionamiento del

autor, expresando que “se requiere identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (incluidos los usos de ironía, doble sentido, sarcasmo, etc.) y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado” (p.118)

Según el MCER, Consejo de Europa (2002), los textos que se deben ofrecer a estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera, deben tener un adecuado nivel de complejidad lingüística, pues si ésta es muy alta, los estudiantes se pueden desmotivar, pero si es muy baja, les pueden faltar elementos necesarios para enfrentarse a los distintos niveles de lectura. Por lo expuesto, en la SD se trabajaron los Registros de Experiencias, por ser cortos y presentados por episodios, con fotografías que complementaban las narraciones, así mismo los aspectos lingüísticos eran adecuados para el nivel de los estudiantes del ILEX, pues les permitía hacer uso del vocabulario que ya conocían, a la vez que enriquecer el léxico con palabras nuevas. De otro lado, fue importante la familiaridad que tenían los estudiantes con este tipo de texto, así como la buena presentación del mismo y el manejo de temas actuales y pertinentes, lo que conllevó a que los estudiantes se comprometieran más con los procesos de aprendizaje, relacionados con la comprensión de los textos trabajados en clase. Este fue tal vez uno de los puntos claves de la investigación, pues los Registros de Experiencias utilizados, eran en cierta forma, familiares para los estudiantes, pues al ser un tipo de texto narrativo, ya conocían ciertos elementos necesarios para su comprensión. Es importante resaltar que gran parte de los seguidores del blog *Humans of New York* son jóvenes de diversas nacionalidades, por lo que entre sus seguidores muchos hacen uso del inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, el indicador que menos transformaciones tuvo, fue el de “Intertextualidad” pasando de un 82% en el Pre-test a un 86% en el Pos-test, mostrando así una diferencia de 4%, lo que podría deberse a que en el Pre-test los estudiantes obtuvieron un desempeño superior en este

indicador. La “Intertextualidad” requiere una relación, tanto con otros textos, como con la cotidianidad del individuo que lee, lo que implica recurrir a los conocimientos previos y relacionarlos con los nuevos a los que tiene acceso. Según Carlino (citado por Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011), las habilidades necesarias para una lectura crítica, requieren que el lector establezca relaciones entre sus conocimientos previos y experiencias, con otros textos.

Vale la pena decir que para leer críticamente se necesitan una serie de habilidades de orden superior, que le permitan al lector, realizar inferencias, tomar posición, argumentar temas en contexto, que están directamente relacionadas con la cultura. Según Cassany, (2006) un lector competente en la actualidad, requiere una adaptación a las exigencias y transformaciones del lenguaje que estén acordes a los procesos de globalización, es decir, que los lectores tengan una comprensión de la cultura y sus transformaciones en todos los campos, lo cual fue muy relevante en esta investigación pues los estudiantes ya contaban con conocimientos respecto al proceso Sirio, que pudieron comparar con el acontecido en Colombia, otorgándole un sentido más amplio a las actividades realizadas.

En este sentido, los procesos de lectura crítica responden al mundo pluricultural y cambiante en el que se encuentra la sociedad, de allí lo que se plantea en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje por parte del MEN (2006), respecto a la necesidad que los estudiantes ejerzan una ciudadanía responsable, por medio de la toma adecuada de decisiones, de posturas críticas y de una sana convivencia con los demás, para la construcción colectiva de la cultura.

Una de las características principales del lector crítico, es su autonomía. Frente a esto, Lerner (2009) afirma que la formación de lectores autónomos se presenta cuando los estudiantes tienen la posibilidad de cumplir con este rol dentro del aula. Para ello, se requiere que el docente les

ceda poco a poco el control, sin dejar de lado las intenciones pedagógicas de las actividades y que puedan recurrir al conocimiento colectivo que han construido de manera conjunta.

En esta misma línea, es que Cassany (2008), plantea que un lector crítico:

Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; toma conciencia del contexto desde el que han elaborado dicho discurso y puede construir discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan intertextualmente con los anteriores. (p. 115)

Cisneros et al (2013) reconocen que la universidad tiene una gran responsabilidad al formar lectores críticos, pues sus procesos y contextos son, tanto académicos, como de investigación. De esta manera, la educación superior aboga por la formación de un pensamiento crítico, que permita la autonomía y el posicionamiento de sus ciudadanos. Al respecto, en el artículo 4 de la Ley 30 de 1992, el MEN plantea que la Universidad “despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país” (p.1)

Teniendo en cuenta todas las transformaciones que se evidenciaron en la comprensión lectora de los estudiantes, después de la implementación de la SD, la idea de concebirse a sí mismos como sujetos políticos, críticos y autónomos, es en cierto punto, uno de los cambios más significativos logrados, lo que reafirma lo expuesto por Rondón (2015), para quien:

...el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que

trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla
(p.66)

De esta manera se podría establecer que la dimensión “Detrás de Líneas” presentó transformaciones significativas, en los indicadores “Contexto Sociocultural” y “Posicionamiento del Editor”, pues los estudiantes tuvieron la posibilidad de generar estrategias de lectura crítica en la implementación de la secuencia didáctica. Esto es muy relevante si se tiene en cuenta que la lectura crítica es fundamental para la construcción de ciudadanos autónomos y reflexivos, lo que genera un aporte a la sociedad. Cabe recordar que si bien el indicador de “Intertextualidad” presentó poca transformación, fue el que más alto puntuó en el Pre-test, por lo que los estudiantes ya se situaban en un nivel “Superior” en dicho indicador.

En síntesis, la mayor transformación de los estudiantes, después de implementada la secuencia didáctica se obtuvo en la dimensión “Entre Líneas”, resaltándose la importancia de los procesos de inferencia a partir del trabajo con textos auténticos que permitan ubicar a los estudiantes en contextos reales de comunicación. Sin embargo, los resultados en la dimensión “Detrás de Líneas” fueron también significativos, conllevándolos a reflexionar acerca de la importancia de irse formando y concibiendo como ciudadanos del mundo en el proceso de la globalización.

En cuanto a la dimensión “Las Líneas”, enfocada en la lectura literal, fue la que obtuvo menos transformaciones, sin embargo, como es la que tradicionalmente se ha abordado con mayor énfasis en la escuela, en el desarrollo de la propuesta, se profundizó mucho más en las otras dimensiones, sin desconocer la relevancia que este tipo de lectura juega en la comprensión.

A partir del análisis de cada dimensión, se puede evidenciar la interrelación que existen entre éstas, pues al situar las prácticas de lectura desde un enfoque sociocultural, se exige que las

dinámicas lectoras conduzcan desde la comprensión de la estructura y organización del texto, hasta el reconocimiento de las ideologías que subyacen en él; es por esto que se puede afirmar que si un lector logra argüir los discursos contextuales del texto, seguramente ya habrá comprendido los aspectos explícitos en él. Por este motivo, es fundamental que en secuencias didácticas de este tipo, se apunte al trabajo de todas las dimensiones en conjunto, desde un enfoque sociocultural para la construcción compartida del conocimiento y con textos auténticos que permitan que el estudiante tome posición y pueda aplicar aspectos como la metacognición y la intertextualidad para tomar posturas críticas y aportar a la sociedad.

Después de haber presentado el análisis cuantitativo, centrado en los desempeños de los estudiantes, se procede ahora a realizar el análisis cualitativo, en el que se exponen las principales reflexiones de las prácticas de enseñanza del lenguaje de una de las docentes investigadoras, las cuales surgieron a partir de la implementación de la SD.

4.2 Análisis Cualitativo de las Prácticas Reflexivas

Se presenta ahora el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de la lengua inglesa de una de las docentes investigadoras, evidenciadas en la implementación de una SD de enfoque sociocultural, y registradas en un diario de campo, al finalizar cada clase. Se relacionan así tres momentos: fase de preparación (sesión 1), fase de ejecución, (sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) y fase de evaluación (sesión 10), con un total de 19 clases.

Las categorías analizadas en todas las investigaciones del Macroproyecto de Lenguaje de la II cohorte en profundización de la Maestría en Educación son: “Percepción”, “Auto cuestionamiento”, “Rupturas”, “Toma de decisiones” y “Descripción”.

4.2.1 Fase de Preparación

En esta fase se llevó a cabo la sesión N°1, la cual correspondió a una clase con una intensidad de dos horas.

En este primer momento de la SD se evidencia la presencia de diversas categorías, como “Auto cuestionamiento”, “Toma de Decisiones” y “Descripción”, prevaleciendo esta última en el diario de campo. Es notorio como al ser el primer registro en este instrumento, traté de narrar lo que había ocurrido en la clase, privilegiando la descripción sobre la reflexión de mi práctica, un ejemplo de ello es el siguiente *“Los estudiantes se veían muy inquietos, tomaban fotos, se reían nerviosamente, hacían comentarios como ‘teacher, qué es lo que vamos a hacer’. Cuando les mostré las fotos de Siria, y les hice preguntas sobre qué lugar era, ellos conectaron inmediatamente las preguntas con el texto del Pre-test y empezaron a preguntar si era el mismo país... hicieron diferentes inferencias, pero solo hasta las fotos de la guerra supieron que estábamos hablando exactamente de Siria”*.

No obstante, y a pesar de ser una descripción, el impacto que generó la SD se vivenció desde esta primera clase, posiblemente porque la conciencia creada en los estudiantes y en mi como docente, tiempo antes de iniciar con la implementación del proyecto, nos hizo pensar y planear acciones que permitieran generar aprendizajes significativos y modificaran las rutinas; evidentemente, al ser la primera clase, era necesario captar la atención de los estudiantes para que tanto ellos, como yo, sintiéramos desde el principio la realización de un trabajo diferente, dando cuenta de las expectativas frente a éste. Disponer el salón de una forma no convencional, pedir a los estudiantes que trajeran cojines, que se quitaran los zapatos, y que se sentaran alrededor de un tapete con comida, escuchar música de fondo y simplemente compartir hummus y pan, son actos que no suelen estar presentes en una clase “normal”, sobre todo en educación

superior, y esto efectivamente generó un impacto al trascender lo que tradicionalmente se hace en clase.

Por otra parte, el hecho de iniciar la implementación de la SD, generó muchas expectativas en mí como docente, surgiendo auto cuestionamientos importantes, los cuales dieron cuenta de mis emociones y preocupaciones, pues registro esta última palabra en varias ocasiones, en el diario de campo, manifestando mi ansiedad por el trabajo que iniciaba, el nivel de inglés de los estudiantes y el tema elegido para la SD, como se puede notar a continuación *“Me preocupa el bajo nivel de inglés de los estudiantes y la alta exigencia de la SD en cuanto a comprensión y producción en lengua inglesa, también me preocupa el hecho de que este es un tema de política actual, y el grupo no parece estar muy enterado de lo que sucede alrededor del mundo”*; otra manifestación de estos auto cuestionamientos se evidencian aquí *“Me cuestiono todo el tiempo si esto realmente va a funcionar, si el nivel de inglés de los estudiantes va a mejorar, o si solo mejorará su comprensión lectora, al ser la SD enfocada en esta habilidad... y será que si podrá mejorar la comprensión lectora cuando apenas están en un nivel A1 en inglés”*. Es entonces claro cómo me percibí “ansiosa” casi todo el tiempo, pues me generaba mucha inquietud saber si lo que estaba haciendo era suficiente para que la comprensión de lectura de los estudiantes mejorara. También me generaba ansiedad y miedo saber que los estudiantes eran de un nivel básico del ILEX por lo que no sabía si el nivel de dificultad de inglés en los textos iba a ser muy elevado. Adicionalmente me interrogo por el hecho de haber elegido este grupo específicamente, y nuevamente surgen cuestionamientos con respecto no solo al nivel de inglés de los estudiantes, sino también a su capacidad de pensamiento crítico, y el efecto que este pueda tener en los resultados finales; aquí expreso *“Fue una clase maravillosa, aunque lamenté mucho haber elegido ese grupo y no el de las 2 p.m., por el nivel de pensamiento crítico que han demostrado*

los estudiantes”. Todos estos cuestionamientos representan la situación en la acción que según Schön (1992) es nutrida por resultados inesperados y conlleva a preguntas sobre lo que está sucediendo.

Lo anteriormente descrito, a pesar de haber sido clasificado como “Auto cuestionamiento”, también da cuenta de las “Percepciones” que tuve durante esta fase.

Por otro lado, la categoría “Toma de Decisiones” también se hace evidente en la fase de preparación, pues se hace necesario realizar algunos cambios, sobre todo con respecto a los materiales a implementar en esta fase. Estas decisiones dan cuenta de la capacidad que tuve para realizar modificaciones sin sentir frustraciones, y generar buenos resultados. La toma de decisiones podría estar directamente relacionada con la experiencia que he tenido como docente, pues ésta ofrece posibilidades de realizar cambios inmediatos; en este sentido, Schön (1992), establece que hay dos tipos de componentes en el saber, uno dado por el conocimiento teórico adquirido en la academia, y otro, definido por el autor como saber-en-la-acción, que surge a partir de la práctica y de los elementos que cada profesional pueda aportar desde su perspectiva. Al respecto, en el diario de campo narré *“Hubo demasiados cambios. Las fotos no se pudieron imprimir, entonces fue necesario organizar una presentación en Power Point. Las imágenes se organizaron de acuerdo a los temas. El pan pita se debió cambiar por pan tajado, normal. El tapete del centro no se pudo poner, pero los estudiantes llevaron cojines y los organizamos en mesa redonda en el piso. Sin embargo, todo se vio muy bonito y se logró generar el impacto esperado para esta sesión”*

Siendo una profesora de inglés a nivel universitario, con una trayectoria de ocho años, debo manifestar que es la primera vez que decido realizar este tipo de trabajo, en donde el estudiante se ve tan involucrado en el contexto social, cultural, político, económico, histórico, entre otros,

de los textos que leerá; esto indudablemente representa una ruptura en mi ejercicio docente, desde el momento mismo en que se tomó la decisión de diseñar la SD; no obstante, no se evidencia en el diario de campo la reflexión sobre esta ruptura, al realizar un simple ejercicio de descripción de la clase. Esto posiblemente se deba a que aún no me concebía como una docente que necesitara reflexionar y transformar sus prácticas, y que en esta fase de preparación estaba más preocupada porque la ejecución saliera tal y como estaba en la planeación, que por realmente modificar mi forma de enseñar.

Esta fase de preparación, aunque tendió a ser muy descriptiva, presentó posibilidades para que yo iniciara mis reflexiones sobre mi práctica docente y empezara a ver de forma crítica las transformaciones de mi quehacer. Schön (1992) explica el potencial que tiene este tipo de reflexión:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (p.89)

4.2.2 Fase de Ejecución

En esta fase se llevaron a cabo las sesiones N°2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, las cuales correspondieron a diecisiete clases con una intensidad de treinta horas, evidenciándose todas las categorías del diario de campo, en diferentes momentos, lo que da cuenta de las posibilidades de reflexión que tuve a través de la implementación de la SD, y se valida la potencia de este trabajo en las posibles transformaciones que puede generar en mí como docente de inglés; al respecto

Perrenoud (2007) afirma que es necesario que la reflexión se convierta en un hábito constante y continuo y no simplemente en una tarea aislada y eventual.

En la fase de ejecución, es posible observar la manera como las “Percepciones” que en la fase de preparación se convirtieron en cuestionamientos, toman un nuevo rumbo, y mis temores y preocupaciones se tornaron en satisfacciones, aumentando las expectativas. Adicionalmente, la “Toma de Decisiones” se hizo presente en diferentes momentos de la ejecución, debido a que surgieron cambios de manera imprevista; es muy importante resaltar que esta toma de decisiones se vio ligada a las rupturas, en algunas ocasiones. Ahora bien, las “Descripciones” emergieron solo en algunos momentos de esta fase, especialmente al inicio, lo que da cuenta de la capacidad de reflexión que surgió en mí a medida que iba desarrollando el trabajo con los estudiantes. Con relación a la categoría “Auto cuestionamiento”, esta estuvo presente durante toda la fase de ejecución, permitiendo que las preguntas que me hacía, me llevaran a reflexionar sobre mi trabajo. Igualmente, aquí empezaron a ocurrir “Rupturas”, debido a que, a pesar de que tenía un gran temor por haber elegido a este grupo, los estudiantes demostraron interés, disposición y, sobre todo, se empezaron a instalar como sujetos políticos del mundo y su sentido crítico frente a las diferentes situaciones empezaron a florecer.

En cuanto a la categoría "Percepciones", aflora durante esta fase un cambio de sensaciones y emociones en mí, con respecto a la fase de preparación. Mientras que al inicio todas las emociones estaban centradas en cuestionar mi quehacer, durante la implementación de la SD, estas emociones se tornaron, generalmente, en satisfacción en cuanto a la respuesta de los estudiantes frente al trabajo que se estaba realizando, y frente a mí como docente. En una clase narré *“Me siento realmente satisfecha al ver cómo me he impuesto como un referente de conocimiento frente a los estudiantes, no solamente en el tema del inglés, sino que ellos perciben*

que tengo un amplio conocimiento del mundo y se muestran entusiasmados porque lo esté compartiendo con ellos". Ser ese referente para los estudiantes me hizo exigirme mucho más y aprender sobre temas que no conocía, tema que analizaré más adelante en las rupturas. Está claro en las percepciones que la disposición de los estudiantes fue lo que marcó el ritmo del trabajo con la SD; al ellos estar motivados, enriquecieron el desarrollo de la SD, por lo tanto los resultados mejoraron; en diferentes ocasiones escribí sobre mis percepciones de satisfacción, como por ejemplo: *"Es increíble ver como los estudiantes se han apropiado de la secuencia didáctica, del tema y como participan. Están muy conscientes de su proceso, por lo tanto buscan información, estudian en la casa, llevan el folder al día, hablan en términos de la SD"*, en otra ocasión escribí: *"Cada día vale más la pena realizar la SD. El avance de los estudiantes es maravilloso, se preocupan por trabajar bien, por entender el texto, por demostrar sus conocimientos nuevos. Cada uno quiere aprender; cuando trabajan en grupo, se apoyan, pero la gran mayoría está en búsqueda de construir su propio conocimiento, por lo tanto, a pesar de que todos aportan, cada estudiante realiza su propio trabajo"*. Fue muy importante haber podido expresar los sentimientos en cuanto a la SD, respecto al cumplimiento del propósito de la misma, percibir el trabajo realizado como algo productivo y sentir que se alcanzan los objetivos, tal y como se cuenta aquí *"Esto es muy gratificante porque siento que no solo están aprendiendo sobre Siria, sino también han avanzado en inglés, y lo más importante es que la motivación y el interés de ellos está presente"*.

En referencia a la categoría "Toma de decisiones" también estuvo presente durante esta fase, aunque con una intensidad menor, posiblemente porque toda la secuencia y cada una de sus clases estaba bien planeada, por lo tanto, solo en un par de momentos fue necesario realizar adaptaciones y acciones para enfrentar acontecimientos inesperados. Por un lado, la exigencia en

comprensión para entender los temas tratados, y en una segunda lengua, fue muy alta, razón por la que fue necesario apoyar algunas actividades en la lengua materna, como expresé en un par de clases *“También me di cuenta de que los vídeos fueron muy complejos de entender para los estudiantes. Los subtítulos estaban en inglés, pero aun así los estudiantes no lograron comprenderlos en su totalidad. Fue necesario hacer un conversatorio en español, con todo el grupo para poder registrar la información y tener una idea global del conflicto en Siria”*, en otra ocasión relaté *“Al contrario de la clase anterior, esta clase fue un poco difícil... el lugar se reconoció muy fácil, pero identificar al narrador de la historia, en cada episodio, fue complejo. Aquí fue necesario usar el español para apoyarme en las explicaciones y ellos para hacer sus producciones. Lo que nos ayudó es que ya habíamos leído el texto y ya lo habíamos comprendido, pero para identificar el lugar y las palabras claves”*; en otra clase narré: *“Tal y como quedamos ayer, hoy leímos la Carta abierta a Donald Trump, escrita por Brandon Stanton. Hubo mucha dificultad para entenderla, por lo que fue necesario apoyarnos en nuestra lengua materna.”* Por otro lado, entre las tomas de decisiones más importantes que se vivieron en la fase de implementación, fue la necesidad que surgió, a partir de la SD, de trabajar temas concernientes a la política actual del mundo, debido a que los estudiantes se empezaron a interesar por ellos; estos temas fueron El Plebiscito en Colombia, y las Elecciones Presidenciales de Estados Unidos. Aunque lo que se narra es una descripción, está estrechamente ligada a la toma de decisiones *“Esta clase fue muy importante, porque tratamos el tema de política actual en Colombia y lo pudimos comparar con la situación en Siria, estableciendo que en Colombia los ciudadanos tenemos la posibilidad de decidir, mientras que en Siria no están siendo escuchados. La clase fluyó excelente, los estudiantes pudieron establecer la definición de “Plebiscito”, la cantidad de personas que deben votar, cuántos deben votar para que gane el SI,*

cuántos deben votar para que gane el NO, el umbral, qué pasa si gana el SÍ, qué pasa si gana el NO. Además, leyeron un texto sobre el proceso de negociación de Colombia con las FARC. Me encantó la clase, a ellos también, participaron mucho, lo hicieron en inglés, nada de lo que expliqué lo tuve que decir en español, y eso que es un tema muy difícil. Cada que revisaba si estaban entendiendo el tema, me respondían, en inglés y correctamente. Me gusta mucho que me haya puesto ese reto de explicarles el plebiscito, aprendí y aprendieron ellos”. Con respecto al tema de las elecciones presidenciales de Estados Unidos, narré lo siguiente “Adicionalmente, los estudiantes me pidieron, a partir de esta clase, que les explique cómo funcionan las elecciones en EEUU. Nuevamente pasa lo del plebiscito, me creen experta, y yo obviamente debo responder a sus exigencias, además así aprendo yo también. Entonces les prometí que para la clase del viernes les iba a tener la explicación de lo que desean saber. Aunque esta clase no estaba planeada dentro de la SD, me parece muy importante que sean los estudiantes quienes me la hayan pedido, y se interesen tanto por este tema. Les hablé de Hillary y de Trump, les di una lectura sobre las elecciones en USA, donde comprendieron por qué históricamente se elige el presidente un martes, lo que es el colegio electoral, los partidos políticos de USA. Después, discutimos sobre la lectura, y vimos un vídeo que complementó la información. Fue una clase bastante interesante”. A pesar de que lo anterior no estaba planeado en la SD, fueron los mismos estudiantes quienes sugirieron que trabajáramos estos temas en clase, lo que da cuenta de cómo se empezaron a interesar por mejorar sus habilidades como ciudadanos del mundo. Mientras que en la “Toma de decisiones” presentada en la fase de preparación las reflexiones partían desde el saber-en-la-acción, en esta fase de ejecución, con relación a esta categoría, se da cuenta de una reflexión sobre la acción, ya que la situación y el contexto generaron unos cambios, aportando a mi formación profesional (Shön, 1992)

La categoría "Auto cuestionamientos" fue fundamental en el proceso de reflexión que se llevó a cabo durante la implementación de la SD. El hecho de iniciar el proceso con tantas preguntas, hizo surgir la necesidad de pensar acerca de cómo estaba haciendo las cosas, por qué tomaba esta o aquella decisión, y qué tanto influía esto en mí como docente. Esta categoría no solo tuvo una presencia importante durante toda la SD, pues los registros pertenecientes a ella se evidencian a lo largo de las reflexiones consignadas en el diario de campo, sino que también me permitió ser coherente con el trabajo que estaba realizando, al darme cuenta de que los estudiantes si eran capaces de responder a las exigencias y de comprender la potencia de la SD. En una ocasión escribí *"Este grupo cada vez me sorprende más, creo que lo había expresado anteriormente, pero no solo su nivel de lengua ha mejorado de una manera increíble, sino que también su posición frente al mundo es más crítica, con mejores argumentos y explicaciones. Los chicos se esmeran por hacer bien las cosas, y por dar opiniones valderas frente a los temas que trabajamos"*. Por su parte, la categoría Rupturas da cuenta de la reflexión sobre la acción, expuesta por Perrenoud (2007) como las acciones tomadas como objeto de reflexión para mejorar las competencias profesionales, lo que me permitió mejorar en mis prácticas como docente, ya que constantemente busqué como ejecutar mejor mis acciones pedagógicas. Mi rol como docente de inglés, avanzó al de una experta y conocedora de la geografía mundial, aspecto que nunca antes había considerado dentro de mis conocimientos enciclopédicos; no obstante, para enseñar, debía primero aprender; además, los estudiantes, al verme como el referente conocedor de estos temas, empezaron a exigirme conocimientos, que debía adquirir para poderles explicar; era mi deber como profesora orientarlos en los temas políticos actuales mencionados en la categoría "Toma de decisiones" que, gracias a la SD, habían despertado interés en ellos. Otra ruptura relevante que ocurrió en mí como docente, después de tantos años

ejerciendo, se dio a partir de la reflexión que hice respecto al hecho de asignar cierto tiempo fijo para las actividades, pensando que este era suficiente para ciertas actividades complejas como la elaboración de producciones por parte de los estudiantes y que éstas debían ser de calidad. *“Fue un poco frustrante ver el cuadro de conocimientos previos y el nuevo, que en el nuevo no registraron nada bonito sobre Siria, sino que se dedicaron a poner solo información sobre la guerra (...) Al manifestar a los estudiantes la desilusión sobre sus registros en el segundo momento de Siria, ellos expresaron que fue debido al tiempo que tuvieron para elaborar la tarea, pero que en realidad tenían muchas más ideas que escribir y me pidieron tiempo para hacerlo en la casa. Esto me pareció sumamente agradable, porque mostraron gran interés por hacer mejor las cosas. Nuevamente subieron mis expectativas frente a su participación en la SD (...) Los estudiantes entregaron dos trabajos: sobre la lectura de la diferencia entre refugiado, migrante y en busca de asilo. Trabajos fantásticos; reflejan el compromiso de los estudiantes y sobretodo, la comprensión del texto y apropiación de los tres términos. Son trabajos realizados con tanto esmero y dedicación, que van a ser publicados en el salón, para que todos los demás los puedan ver y retroalimentar; además, entregaron sus trabajos sobre los conocimientos previos y posteriores de Siria; a diferencia de la primera entrega, aquí se ve impreso en sus palabras todo el panorama que tienen sobre este país, las claridades que tienen de la guerra, la ubicación geográfica (con límites) de Siria, las comidas típicas y algunas similitudes que tiene con el conflicto en Colombia”.* Todas estas reflexiones registradas en el diario de campo me sugieren la necesidad de generar acciones que modifiquen mis prácticas docentes, por lo tanto, surgen rupturas en la forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Me doy cuenta entonces que, aunque es importante tener cierto control de la clase, es necesario ir realizando adecuaciones de acuerdo a la dinámica misma de la clase y a las necesidades de mis estudiantes.

La fase de ejecución también representa cómo se conjuraron la reflexión en y sobre la acción para transformas mis concepciones y prácticas docentes.

4.2.3 Fase de Evaluación

Esta fase se llevó a cabo la sesión N°10, la cual correspondió a tres clases con una intensidad de seis horas.

En este último momento de la SD, es evidente como hubo una ruptura en mis prácticas pedagógicas y la satisfacción que me deja un trabajo diferente, planeado, intencionado, con un propósito real. Los resultados hablaron por sí solos y esto me genera mucha expectativa con lo que sigue en mi vida como profesora de inglés. En esta fase se lee en el diario de campo lo siguiente: *“Hoy los estudiantes se reunieron en grupos, para compartir, de manera oral sus historias y empezar a crear sus propios Registros de Experiencias... aunque no tienen un domino oral de la lengua inglesa muy alto, se les nota el esfuerzo por hablar en inglés, y al ser un trabajo colaborativo, se evidencia como se pueden ayudar y como aportan y construyen el trabajo del otro. Buscaron palabras de emotividad, y decían cosas como “profe, cómo hago para que esto suene bien triste?”. En un grupo, lloraron con la historia, en otro grupo se reían a más no poder, hubo otro grupo que estaba muy concentrado, ni parpadeaban... nadie estaba haciendo algo diferente, todos estaban conectados con las historias, y todos aportaban para que se pudieran construir en inglés (...) Me siento bien, no importa cuáles van a ser los resultados del Pos-test, los estudiantes han aprendido mucho... inglés, sobre el tipo de texto, sobre Siria, sobre Colombia, sobre Brandon Stanton, sobre los hechos políticos del mundo; se han posicionado como ciudadanos críticos, han despertado curiosidad por entender lo que pasa y sobretodo me han enseñado mucho, me han hecho exigirme, me han mostrado que la experiencia no es nada al lado de las grandes ideas...”* Solamente ver a los estudiantes tan motivados me

hace pensar que valió la pena realizar esas transformaciones y que como profesora de inglés tengo la responsabilidad de desligar la enseñanza de este idioma de su enfoque tradicional y hacerlo bajo contextos que permitan a los estudiantes usar el inglés como una herramienta de comunicación, de ampliación de sus conocimientos, pero lo más importante como un instrumento poderoso para formarse como sujetos políticos y democráticos.

La reflexión propiciada en el diario de campo cobra sentido cuando el saber-en-la-acción se convierte en objeto de reflexión por parte del docente, quien debe tener un diálogo constante con su saber, su práctica y su experiencia, a partir la reflexión en y sobre la acción (Shön, 1992 & Perrenaud, 1997).

Es importante resaltar a partir de este análisis de la información, que la implementación de la SD permitió no solamente mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de un curso 2 del ILEX, sino también permitió en la docente una reflexión y un inicio de transformación en sus prácticas, ya que ella se tuvo que empezar a enfrentar situaciones que le exigían un cambio de esquemas, por tanto ya no se situaba como una docente de inglés como lengua extranjera, sino como una docente que ayudaría a mejorar las competencias en inglés de los estudiantes, a partir de problemáticas sociales actuales.

De esta forma, el contexto social de Siria, la carta abierta a Donald Trump, el texto utilizado en el Pre-test, el tema del plebiscito en Colombia, la diferencia entre refugiado, migrante y asilado político, y el registro de experiencias que escribió cada estudiante, se constituyeron en temas que impactaron positivamente las prácticas de la docente, ya que ella necesitó mucha preparación para poder enfrentarlos en el curso, y su reflexión le permitió darse cuenta de la necesidad de tomar decisiones durante la clase, pues aunque había una preparación previa tanto del tema como de la clase, hubo situaciones que no se anticiparon y que requirieron de atención

inmediata, como por ejemplo, las preguntas y aportes de los estudiantes en referencia al tema, las relaciones intertextuales que hacían los mismos estudiantes y que previamente no se habían tenido en cuenta, las situaciones de conflicto, desplazamiento, guerra, y violencia que habían vivido los estudiantes y que salieron a flote en el contexto de las clases.

Por otra parte, la docente pudo dejar sus temores de enfocar la SD en la comprensión lectora, porque la misma estaba diseñada de manera tal que implicaba poner en juego en los estudiantes todas las habilidades comunicativas (escritura, escucha, habla, y lectura), así como los aspectos lingüísticos de la lengua. Es decir que, para comprender los textos, era necesario exponer a los estudiantes a su contexto, a través de videos, otras lecturas, conversatorios, análisis de palabras claves, audios, escritos, entre otros, que logran mejorar la lengua inglesa como un todo, y no solamente las habilidades de lectura como una competencia fragmentada.

5. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que llegaron las investigadoras, después de haber realizado el proyecto de investigación, cuyo objetivo general era “Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, en estudiantes de curso 2 del ILEX, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de dicha implementación”.

Para iniciar, y a partir de la aplicación de la estadística inferencial, se puede decir que se rechaza la Hipótesis Nula y se valida la Hipótesis de Trabajo, es decir que la implementación de la SD de enfoque sociocultural, mejoró la comprensión lectora de textos narrativos en inglés, tipo Registros de Experiencias, en los estudiantes participantes de la investigación. Esto significa que el desarrollo de este tipo de propuestas didácticas puede potencializar los procesos de comprensión en una lengua extranjera.

En relación con los resultados del Pre-test, se encontró que la dimensión con más bajo puntaje fue el “Detrás de Líneas” y la dimensión con mejores resultados fue “Las Líneas”. Inicialmente los estudiantes tenían un dominio que variaba entre los niveles “Medio” y “Alto” en la comprensión de textos narrativos tipo Registros de Experiencias; no obstante, ninguno se ubicaba en el nivel “Superior”, por lo que se consideró pertinente implementar la SD, en donde se tuviera la oportunidad de desarrollar actividades orientadas hacia la comprensión de textos a partir de las dimensiones propuestas por Cassany (2006), en el sentido literal del texto “Las Líneas”, los aspectos implícitos “Entre Líneas” y la perspectiva crítica “Detrás de Líneas”. Ahora bien, al analizar los resultados del Pos-test, es importante resaltar que todos los indicadores trabajados desde las tres dimensiones mencionadas, tuvieron una mejoría significativa, por lo que, en la prueba final, muchos de los estudiantes lograron avanzar al nivel “Superior” en cada dimensión.

Se concluye, por ende que se mejoró la comprensión lectora un grupo de estudiantes de curso 2 del ILEX, a partir de la SD de enfoque sociocultural, en la que la lengua tuvo un uso auténtico, dando a los participantes la posibilidad de identificar el sentido literal de las palabras explícitas en el texto, recurrir a aspectos implícitos para elaborar una coherencia global del texto, y expresar su punto de vista desde una perspectiva crítica (Cassany, 2006); el enfoque asumido para la SD permitió que todas las tareas realizadas situaran a los estudiantes en contextos verdaderos, en donde las prácticas de lectura se presentaron de manera auténtica y en situaciones reales, coincidiendo con el MCER, Consejo de Europa (2002), el cual establece que quienes aprenden una lengua son miembros de una sociedad que cumplen con sus roles de agentes sociales, usando la lengua en tareas que no están directamente relacionadas con esta, sino en un entorno social específico.

Con respecto a la dimensión “Las Líneas”, en el Pre-test predominaba el nivel “Medio”, siendo el indicador con mejores resultados el “Lugar”, mientras los indicadores “Personas”, “Características” y “Palabras Claves” obtuvieron porcentajes similares, siendo todos positivos. Estos resultados coinciden con los de Flores-Carrasco et al (2017), quienes concluyen en su investigación que en la dimensión literal se obtienen mejores resultados, dada su baja dificultad y por la relevancia que se le ha dado tradicionalmente en la escuela, favoreciéndola en los procesos de enseñanza. Sin embargo, a pesar de arrojar resultados iniciales favorables, se detectó que los estudiantes debían mejorar la identificación de marcas textuales y contextuales que permitieran comprender de una mejor manera los aspectos explícitos del texto. Ahora bien, en cuanto a los resultados de esta dimensión en el Pos-test, se concluye que hubo un avance significativo hacia los niveles “Alto” y “Superior”; además, es preciso mencionar que todos los indicadores de esta dimensión presentaron mejoría, siendo “Lugar” el indicador con mayor porcentaje.

Por su parte, la dimensión “Entre Líneas” también mostró un buen resultado en el nivel “Medio” en el Pre-test, siendo el “Suceso Central” el indicador con mejor resultado; en cuanto a los otros indicadores, los estudiantes tuvieron un desempeño menor, especialmente en la identificación del “Narrador” en cada episodio del Registro de Experiencia, pues este no estaba explícito en el texto, sino que era necesario inferirlo desde el contexto y desde la imagen presentada en cada episodio; esta dimensión, al ser una de las menos trabajadas en la escuela, requería mucha atención en la implementación de la SD, ya que la cognición y la metacognición son fundamentales para realizar deducciones e inferencias (Cisneros et al, 2013). Ahora bien, en cuanto a los resultados de esta dimensión en el Pos-test, se observa que no solamente hubo un avance significativo hacia el nivel “Superior”, sino que también se logró mejoría en todos los indicadores, siendo precisamente “Narrador” el que tuvo una mayor transformación.

Los resultados de la dimensión “Detrás de Líneas” coinciden con las dimensiones anteriores, respecto a que la mayoría de estudiantes se ubicó en los niveles “Medio” y “Alto”, siendo “Intertextualidad” el indicador con mejores resultados, y “Contexto Sociocultural” el indicador con menores resultados en el Pre-test. Así pues, en busca de mejorar esta dimensión, se propendió por analizar los textos desde una perspectiva sociocultural, lo que implicaba conocer el contexto social, político, económico, geográfico y cultural en el que cada historia contada en los Registros de Experiencias fue desarrollada, así como las intencionales del editor de los textos al publicarlos. Comprender los textos desde esta perspectiva permite fomentar pensamiento crítico en los estudiantes y posicionarlos como sujetos sociales con consciencia de lo que ocurre en el mundo; así, las habilidades críticas de lectura fomentadas en la escuela son clave para formar ciudadanos autónomos y democráticos que aporten al mundo de globalización y multicultural en el que vivimos (Cassany, 2008). Con respecto a los resultados de esta

dimensión en el Pos-test, se concluye que hubo un avance significativo hacia el nivel “Superior”, siendo ésta en la que se ubicó un mayor porcentaje de estudiantes en este nivel. Todos los indicadores de esta dimensión presentaron mejoría, siendo el “Contexto Sociocultural” el indicador con mayor porcentaje. Esto permite concluir que, a partir de la implementación de la SD, los estudiantes lograron poner en juego los elementos del texto, el contexto y el autor, para realizar una comprensión lectora desde una perspectiva crítica.

Todos los aspectos mencionados anteriormente, fueron tenidos en cuenta en la implementación de la SD, en la que se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje para los cuales se desarrollan una serie de tareas que están relacionadas entre sí (Camps, 2003). Este tipo de propuestas didácticas son muy potentes porque suponen la realización de un trabajo planificado, articulado, sistemático y estructurado que implica el abordaje de la comprensión de textos a partir de situaciones reales de comunicación, en donde se da la posibilidad de valorar el texto desde un punto de vista crítico, poniendo en juego la interacción permanente entre la oralidad, la lectura y la escritura. El impacto de la SD se evidenció en cada fase de su aplicación, brindando a los estudiantes la posibilidad de acercarse a al análisis de los textos desde “Las Líneas”, “Entre Líneas” y “Detrás de Líneas”

Adicionalmente, la pertinencia del enfoque sociocultural de la SD se vio reflejada en la posibilidad que tuvieron los estudiantes de acercarse a textos auténticos y ponerlos en discusión en contextos reales de comunicación, reconociendo la intencionalidad del editor del texto, analizando relaciones intertextuales con situaciones propias y otras de orden nacional e internacional, así como detectar el posicionamiento del editor y el contexto sociocultural del mismo.

En este sentido, se resalta la importancia de este tipo de trabajo en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, que tradicionalmente se ha abordado de una manera descontextualizada, fragmentando el lenguaje, y enfocándolo en los aspectos gramaticales, coincidiendo con Bernal y Bernal (2016), quienes plantean en su investigación que la enseñanza del inglés impartida de manera descontextualizada e intuitiva ha llevado a bajos resultados en los niveles de inglés en los aspectos comunicativos. Así, implementar propuestas como la SD, genera posibilidades para el fortalecimiento de las habilidades del lenguaje, exponiendo a los estudiantes a la lectura, escritura, escucha y producción oral de la lengua extranjera, involucrando de este modo todas las competencias comunicativas.

Por su parte, con respecto a las transformaciones en las prácticas de enseñanza evidenciadas por la docente que implementó la propuesta, se puede afirmar que estas iniciaron desde el mismo momento de la planeación de la SD y se siguieron dando en el desarrollo de la misma en todas sus fases. Se concluye entonces, que la docente logró transformar sus concepciones y prácticas de enseñanza de una lengua extranjera, evidenciadas en las “Rupturas” que se dieron cuando se planificaron acciones en la SD que conllevaron a cambios en las rutinas de la docente, es decir, que era muy diferente a lo que ella tradicionalmente había hecho. Adicionalmente, la docente tuvo la capacidad de tomar decisiones para enfrentar los acontecimientos inesperados, así como de cuestionarse sobre sus acciones, percibir emociones frente al grupo y al trabajo desarrollado y detallar lo que sucedía en clase. Estas transformaciones se dieron a partir de la reflexión continua y sobre la acción propuesta por Perrenoud (2007), que da cuenta de la evaluación de la práctica de enseñanza cuando es vista en retrospectiva.

Finalmente, durante el ejercicio de enseñanza hubo lugar a las transformaciones de los esquemas de la docente, quien a partir de la experiencia de implementación de la SD pudo situar

sus prácticas de enseñanza en un contexto real, llevando a los estudiantes a descubrir algunos usos sociales de la lengua inglesa, siendo uno de ellos el acceder al conocimiento del mundo y participar como ciudadano al aportar sus puntos de vista sobre problemáticas del ámbito nacional e internacional. De esta forma la docente comprendió que la enseñanza de estrategias de lectura desde un enfoque sociocultural, por un lado beneficia la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y por otro lado implica el desarrollo de temáticas socialmente pertinentes que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior.

6. Recomendaciones

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio, se recomienda lo siguiente:

- Promover la enseñanza del lenguaje desde un enfoque sociocultural, lo que permite abordar los textos desde una mirada más amplia, favoreciendo la construcción social del conocimiento y el establecimiento de relaciones entre el texto, el lector y el contexto a un nivel más profundo. De este modo, se enriquecen los procesos de lectura crítica, tan necesaria en la actualidad, para formar ciudadanos con posturas claras desde la reflexión.
- Continuar desarrollando procesos de formación con los docentes, que contribuyan en el diseño e implementación de propuestas de enseñanza y aprendizaje, como las secuencias didácticas, teniendo en cuenta la potencialidad de las mismas, para desarrollar las competencias y habilidades comunicativas, en contextos discursivos reales, considerando las experiencias e intereses de los estudiantes.
- Utilizar en los espacios educativos, diferentes tipos de textos, que acerquen al estudiante a la comprensión y análisis de diferentes contextos, para que así el trabajo en la escuela no sea ajeno a la realidad de los mismos. En este sentido, cabe resaltar la importancia del trabajo con textos auténticos que acerquen a los estudiantes a prácticas de lectura, que les permita hacerse miembros de la cultura escrita. En este contexto, el “Registro de Experiencias” propuesto por Jolibert (2002), es un texto que, por ser personal y con una carga emocional alta, puede ser muy útil para abordar las funciones subjetivas del lenguaje.
- Se recomienda a los docentes considerar en los procesos de enseñanza, la reflexión y metacognición, para ayudar a los estudiantes a tomar consciencia del progreso de sus propios procesos de aprendizaje. En este sentido, es importante promover espacios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

- Continuar desarrollando procesos de investigación que apuesten por configuraciones didácticas, que consideren la lectura y la escritura como prácticas sociales, para enriquecer los procesos educativos de los estudiantes, y que este tipo de trabajos se implementen, no sólo a nivel universitario, sino también desde la básica primaria y secundaria, para así fortalecer desde los primeros años, los procesos de lectura y de pensamiento crítico.
- Desarrollar propuestas de investigación que apunten al mejoramiento de la comprensión lectora en una lengua extranjera, desde un enfoque sociocultural para que los estudiantes tengan la oportunidad de construir socialmente el conocimiento y mejorar sus habilidades en dicha lengua.
- Es importante que los docentes tengan en cuenta que asumir el texto narrativo desde el enfoque sociocultural implica considerarlo como un discurso y no como una narración, para plantear los elementos discursivos más afines a este enfoque; así pues, no se hablaría de “Narrador” sino de “Polifonía” como combinación de voces discursivas.

Bibliografía

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Arias, E. (2017). *Translanguaging and language integrated learning as a dynamic bilingual education model*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/296333267_Translanguaging_and_language_integrated_learning_as_a_dynamic_bilingual_education_model
- Barthes, R. (1961). Le message photographique. *Communications*, 127-138.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Bernal, C., & Bernal, H. (2016). *Implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción escrita de resúmenes en inglés, con estudiantes de una universidad oficial de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cadavid, I., McNulty, M., & Quinchía, D. (2004). Elementary English language instruction: Colombian teachers' classroom practices. *Profile*, 37-55.
- Camargo, Z., Caro, M. Á., & Uribe, G. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2008). *Lecturas complementarias para maestros. Leer y escribir con niños y niñas*. Bogotá: Fundalectura, Fundación Corona.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 22-33.
- Carlino, P., & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. En *Lectura y vida* (págs. 32-45). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *tarbiya*, 113-132.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.

- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 32-43.
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Lengua meta*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos*, 6-15.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya, S.A.
- Cortés, J., & Bautista, Á. (1998). *Maestros generadores de texto*. Cali: Escuela de Estudios Literarios. Universidad del Valle.
- Flores-Carrasco, P., Díaz-Mujica, A., & Lagos-Herrera, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación. *Revista Electrónica Educare*, 1-17.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Caracas: Editorial Venezolana.
- Graddol, D. (2006). *English next*. United Kingdom: The English Company (UK) Ltd.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación, quinta edición*. México: McGraw-Hill.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de Texto*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Jouini, K., & Saud, K. (2005). Estrategias inferenciales de en la comprensión lectora. *Glosas Didácticas*, 95-114.
- Kieffer, M., & DiFelice, C. (2013). Derivational morphological awareness, academic vocabulary, and reading comprehension in linguistically diverse sixth graders. *ScienceDirect*, 168-175.
- Lanza, C. L. (2007). *Documento de Práctica. Núcleo de Práctica. Departamento de Psicopedagogía*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Lejeune, P. (1986). *El pacto autobiográfico y otros estudios. La autobiografía*. Madrid: Megazul-Endymion.

- Lerner, D. (2009). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lopera, S. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A case study. *Profile*, 79-89.
- Martínez, M. C., Álvarez, D. I., Hernández, F., Zapata, F., & Castillo, L. C. (2004). *Discurso y aprendizaje. Volumen 4 Cátedra UNESCO lectría y escritura*. Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Martínez-Díaz, E. S., Díaz, N., & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 531-555.
- Maturana, L. (2011). La enseñanza del inglés en tiempos del plan nacional de bilingüismo en algunas instituciones públicas: factores lingüísticos y pedagógicos. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 74-87.
- Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 11-23.
- MEN. (1994). Ley General de Educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencia en una lengua extranjera: inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (12 de Diciembre de 2016). *Colombia aprende*. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718><http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718><http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718><http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/colombiabilingue/86718>%20
- MEN. (6 de Junio de 2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ley 30 de 1992: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- MEN. (s.f.). Ley 30 de 1992.

- Ochs, E. (2000). Narrativa. En T. Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso* (págs. 271-304). Barcelona: Gedisa.
- Parlamento Europeo a su servicio. (2017). *La política lingüística*. Obtenido de http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_3.6.6.html
- Pato, E., & Fantechi, G. (Mayo de 2012). *Relingüística*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2016, de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- Pérez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del Trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PISA. (2017). *OECD Better Policies for Better Lives*. Obtenido de <http://www.oecd.org/pisa/test/>
- Plan nacional de desarrollo 2014-2018. (2014). Bogotá, Colombia: Departamento Nacional de Planeación. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- Reyna, S. (1991). *Géneros periodísticos 1. Periodismo de opinión y discurso*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Great Britain: Pearson.
- Rondón, M. (2015). La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de una pedagogía del sujeto. *Ruta Maestra*, 62-70.
- Salazar, V., & Sierra, E. (2017). *El rey del ocaso, una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos expositivo-descriptivos en inglés, en estudiantes de grado cuarto y quinto de la "institución educativa Ciudadela del Sur"*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sidek, H., & Rahim, H. (2015). The role of vocabulary knowledge in reading comprehension: A cross-linguistic study. *ScienceDirect*, 50-56.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 1-13.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

- Suh, Y.-M. (2011). *Exploring reading strategy use in English academic reading practices in an EFL context: Case studies of four Korean college students*. Indiana: Indiana University.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Aprendizaje*, 5-13.
- Tobón de Castro, L. (1997). La lingüística del lenguaje vista como el estudio de los procesos de significar. *Thesaurus*, 157-180.
- UNESCO. (2017). *Políticas lingüísticas*. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/language-policies/>
- Universidad Tecnológica de Pereira. (2015). *Acuerdo 13 de 2015*. Obtenido de [http://fenix.utp.edu.co/htdocs-media/ilex/archivos/acuerdos-ilex/3-junio-ACUERDO-No-13-COMPETENCIAS-SEGUNDA-LENGUA-ESTUDIANTES-PDF\(1\).pdf](http://fenix.utp.edu.co/htdocs-media/ilex/archivos/acuerdos-ilex/3-junio-ACUERDO-No-13-COMPETENCIAS-SEGUNDA-LENGUA-ESTUDIANTES-PDF(1).pdf)
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Uruguay: Ediciones Fausto.

Anexos

Anexo 1: Secuencia Didáctica de Enfoque Sociocultural

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MATERIA: Inglés

NOMBRES: Angélica Arcila Ramírez y Daniela Mesa Pérez

GRUPO: ILEX

NÚMERO DE SESIONES: 10

TAREA INTEGRADORA: Refugiados en la lectura.

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- ✓ Generalidades de Siria
- ✓ Origen e historia del conflicto en Siria
- ✓ Principales grupos terroristas de Siria
- ✓ Características socioculturales de Siria
- ✓ Persona en condición de Refugiado
- ✓ Comprensión lectora: Las Líneas, Entre Líneas, Detrás de Líneas
- ✓ Texto narrativo
- ✓ *Registros de Experiencias* y sus características

PROCEDIMENTALES

- ✓ Lectura de *Registros de Experiencias* de refugiados de Siria en Estados Unidos
- ✓ Análisis de videos relacionados con el tema de refugiados.
- ✓ Lectura y análisis de las características de los *Registros de Experiencias*: estructura, género, tipo de lenguaje.
- ✓ Relación entre el tema de los *Registros de Experiencias* de los refugiados y las situaciones de conflicto armado colombiano.
- ✓ Discusión acerca de los temas de los *Registros de Experiencias*.
- ✓ Toma de postura frente al conflicto en Siria
- ✓ Debates, presentando ideas sustentadas en argumentos bien estructurados

ACTITUDINALES

- ✓ Aprender a escuchar y respetar el punto de vista del otro
- ✓ Apreciar el posicionamiento del editor
- ✓ Respetar los turnos conversacionales

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer y respetar valores propios y de culturas distintas a la propia ✓ Tomar postura crítica frente a los textos trabajados ✓ Reconocer la importancia del conocimiento de los contextos en los que surgen los textos para su comprensión. ✓ Valorar la lectura y su función social.
<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Fortalecer las competencias de comprensión lectora, en una lengua extranjera en los estudiantes del curso 2 del ILEX, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, analizando de manera crítica diferentes <i>Registros de Experiencias</i></p>
<p style="text-align: center;">FASE DE PREPARACIÓN</p>
<p>SESIÓN 1. Let's refuge in reading: Presentación de la secuencia didáctica y negociación del contrato didáctico.</p> <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentar la propuesta de secuencia didáctica y acordar con los estudiantes el contrato didáctico, acordando las actividades a realizar, los objetivos de aprendizaje, las formas de evaluación y los compromisos para el desarrollo de las diferentes sesiones. <p>Se iniciará esta sesión, con la ambientación previa del salón (fotos de la cultura de Siria y también de la guerra que viven actualmente, tapete en el centro, muestra gastronómica de Siria). Se cerrará la puerta y sólo se les dejará entrar hasta que todo esté listo. A continuación los estudiantes entrarán y se sentarán en las sillas que estarán ubicadas en forma de círculo. Se procederá a hacer una presentación de las personas presentes.</p> <p>Después de la presentación, las docentes se dispondrán a compartir una pequeña muestra gastronómica de Siria, la cual consiste en pan plano tipo pita y hummus, que es una salsa hecha a base de garbanzo.</p> <p>Después de este pequeño compartir, se observarán las fotos y se les hará las siguientes preguntas a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué país creen que es? ✓ ¿Qué vieron en las fotos? ✓ ¿Qué les llama la atención de las fotos? ✓ ¿Qué conocen acerca de lo que pasa en esa zona del mundo? ✓ ¿Por qué creen que están en guerra? <p>Luego del conversatorio, se les propondrá desarrollar una secuencia didáctica en la que se llevarán a cabo diferentes actividades que les permita conocer más acerca de Siria y aprender</p>

a comprender textos; además se les preguntará qué actividades proponen ellos para tener en cuenta en la secuencia didáctica, con el fin de que participen y estén motivados en el proceso.

A partir de la lluvia de ideas anterior, se procederá a socializar los objetivos de la secuencia didáctica, se acordarán las formas de evaluación y los compromisos por parte de ellos como estudiantes y del docente. Al final de la sesión se dejará un registro escrito de estos acuerdos.

MATERIALES:

- ✓ Objetos de ambientación
- ✓ Fotos
- ✓ Pan pita o árabe pequeño
- ✓ Hummus
- ✓ Presentación Power Point secuencia didáctica

FASE DE EJECUCIÓN

SESIÓN 2. Let's meet Syria!

OBJETIVO:

- ✓ Contextualizar a los estudiantes de la ubicación geográfica de Siria, así como de algunas de sus problemáticas como el de los grupos terroristas de la zona, con el fin de comprender la situación de conflicto.

Se iniciará con el saludo, se recordará lo que se hizo durante la sesión anterior y se explicará brevemente lo que se hará durante esta clase, haciendo explícitos los objetivos. Para empezar a cada estudiante se le entregará un formato que deberán diligenciar en 2 momentos diferentes de la sesión (al inicio y al final). Allí registrarán sus conocimientos previos sobre el tema a trabajar. (10 minutos).

MOMENTO 1	MOMENTO 2
Escribe lo que conoces sobre:	Escribe lo que conoces ahora sobre:
Siria:	Siria:
Grupos terroristas:	Grupos terroristas:

Conflicto armado:	Conflicto armado:
-------------------	-------------------

A continuación, se les dará un mapa en blanco para que traten de ubicar geográficamente a Siria. Pueden discutirlo y realizarlo en parejas para que se colaboren y coordinen sus conocimientos previos.

Luego, se socializarán los conocimientos previos de los estudiantes y se discutirá acerca de los siguientes puntos:

- ✓ Ubicación geográfica de Siria
- ✓ Los diferentes grupos terroristas que afectan a Siria y sus alrededores.

Después de esto, se presentará un mapamundi para mostrarles dónde queda Siria para que ellos lo contrasten con la ubicación que ellos le dieron, se den cuenta dónde queda realmente y lo organicen en su mapa. Se mostrará también cuáles son los países vecinos.

Por último, se observarán algunos videos a partir de los cuales se analizará por qué Siria está en guerra, quién es ISIS, cuál es su ideología y por qué personas de otras partes del mundo se unen a su causa. Luego se hará un conversatorio sobre lo que más les llamó la atención, generando reflexiones acerca de la problemática de este país.

EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN

Para terminar, los estudiantes deberán completar la segunda columna del cuadro que se les dio al inicio de la clase. Cuando lo diligencien, se lo deben dar a un compañero para que lo revise y le haga los aportes que considere pertinentes.

MATERIALES:

- ✓ Mapa en blanco del mundo
- ✓ Mapamundi
- ✓ Videos
- ✓ Papel Bond Pliego
- ✓ Marcadores

Syria's war: Who is fighting and why : <https://www.youtube.com/watch?v=NKb9GVU8bHE>

The rise of ISIS:explained in 6 minutes

<https://www.youtube.com/watch?v=pzmO6RWy1v8>

No sólo personas de Syria pertenecen a grupos terroristas:

Austrian Joins ISIS, Becomes Postergirl, Gets Beaten to Death:

<https://www.youtube.com/watch?v=iMNMomukO64&nohtml5=False>

Otro video de la historia de las jóvenes:

<https://www.youtube.com/watch?v=OIovlQgWNZI>

SESIÓN 3: What does the Word “refugee” mean?

OBJETIVO:

- ✓ Comprender qué es un refugiado y en qué condiciones una persona adquiere esta condición con el fin de ampliar la información que tienen los estudiantes al respecto, necesaria para la comprensión de textos, referidos a este tema.

Para empezar se presentarán los objetivos y actividades a desarrollar en la sesión y se les se les explicará a los estudiantes que a lo largo de la secuencia didáctica tendrán diferentes cuadros o esquemas que deberán completar lo que les permitirá tener la oportunidad de comparar sus conocimientos previos con los conocimientos que van a ir construyendo.

A continuación se les harán las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué noticias han escuchado sobre el conflicto en este país?
- ✓ ¿Cómo se puede relacionar el grupo ISIS, con todo este conflicto armado?
- ✓ ¿Qué han escuchado ustedes acerca de los refugiados?

Después de este conversatorio, se les mostrará la siguiente imagen.

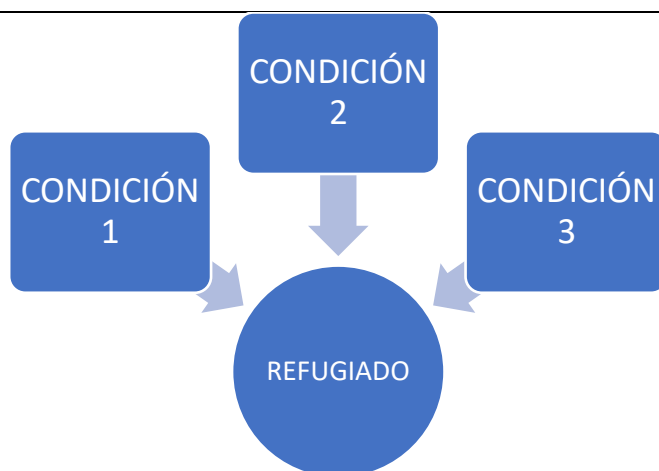


Se les preguntará qué conocen sobre este suceso y se hará un conversatorio a partir de ello.

También se hará una lectura de la imagen en los tres niveles: líneas, Entre Líneas y tras Las Líneas para conocer los aportes y la comprensión de los estudiantes. Algunas preguntas son las siguientes:

- ✓ ¿Qué ven en la imagen?
- ✓ ¿En qué condición se encuentra el niño?
- ✓ ¿Qué le sucedió?
- ✓ ¿Qué problemática vio el mundo con este suceso?

Luego se les dará una hoja a los estudiantes que deberán completar con la información que conozcan acerca de qué condiciones requiere una persona para estar bajo la condición de refugiado. (Conocimientos previos).



A continuación, se organizarán en grupos de 4 personas y se les dará un texto titulado “What is the difference between a migrant, a refugee and an asylum seeker?”, donde pueden encontrar la diferencia entre las condiciones de inmigrante, asilo político y refugiado. Lo deberán leer y hacer una breve descripción de cada condición. Después de hacer las descripciones y consignarlas detrás de la hoja que se les dio inicialmente, se realizará una plenaria en la que se socializarán sus respuestas, promoviéndose la discusión sobre la situación de estas personas y se complementará con algunos videos de refugiados de Siria. Los videos están especificados en los materiales de la sesión.

EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN

Para finalizar, se establecerán las conclusiones acerca de los que observaron en los videos y de lo aprendido en la sesión.

MATERIALES

- ✓ Hojas con esquema de refugiados para completar
- ✓ Textos sobre las diferencias entre refugiado, asilo político e inmigrante. Tomado de (www.ibtimes.co.uk/what-difference-between-migrant-refugee-asylum-seeker-1518342)
- ✓ Videos

Syrian refugees

Syrian refugees: the women fleeing domestic violence

<https://www.youtube.com/watch?v=pmI3dimX8w0&nohtml5=False>

Freezing and Fighting for Aid: Syrian Refugees in Lebanon (17 minutos)

<https://www.youtube.com/watch?v=xplnM3PO-oo>

A young Syrian girl's life as a refugee (in Jordan)

<https://www.youtube.com/watch?v=5Iw957iXCm8&nohtml5=False>

Syrian Refugees Find A Home In The U.S.

<https://www.youtube.com/watch?v=Rcn7CZHA6t8>

Syrian refugees in Germany

<https://www.youtube.com/watch?v=DxK6XzYHdHk&nohtml5=False>

SESIÓN 4: HONY

OBJETIVO

- ✓ Comprender qué es un *Registros de Experiencias* y sus características, así como los aportes que hace el editor Brandon Stanton en su blog *HUMANS OF NEW YORK*

Se iniciará con una socialización de los objetivos de la clase. Para introducir el tema, se hará una lluvia de ideas acerca de lo que es un blog, se les preguntará si ellos tienen blog y qué ejemplos conocen. También se les contará que hay un tipo de texto que se denomina “*Registros de Experiencias*”. Luego se les pedirá que entre todos establezcan algunas características, según el texto que ellos conocen (el utilizado en el Pre-test) y se consignarán en el tablero.

Luego, establecerán unas características del texto registro de experiencia, las cuales son: Sucesos impactantes, Emociones y Narrador. Después se les dará el texto a los estudiantes para que lo vuelvan a leer para que subrayen e identifiquen esas categorías en el texto. Además de subrayar o resaltar, deberán completar el siguiente cuadro con la información que encuentren en el texto y que se ajuste a las características:

SUCESOS	NARRADOR	EMOCIONES
(que impactan a la persona que lo vive)	(Fragmentos que estén narrados en primera persona)	(Emociones que se evidencian en el texto)

<p>A continuación se les contará que se van a trabajar varios textos de este tipo y que se desplazarán a la sala de sistemas. Allí se introducirá el blog de “<i>Humans of New York</i>”, también conocido como HONY.</p> <p>Se hablará de Brandon Stanton, el creador y editor de este blog y cómo empezó su proyecto. Se mirará en qué consiste su trabajo, para lo cual los estudiantes tendrán la oportunidad de ver unos videos del editor y luego podrán explorar el blog, así como leer algunas historias. Para terminar, algunos de los estudiantes le contarán al grupo acerca de alguna de las historias que pudieron leer en el blog.</p> <p>EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN</p> <p>Para terminar, se hará una retroalimentación acerca de las características de los <i>Registros de Experiencias</i> para lo cual deberán tomar como ejemplo una de las historias leídas en el blog para hacer explícitas dichas características.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sala de sistemas ✓ Blog: <i>HUMANS OF NEW YORK</i> ✓ Herramienta o aplicación que cada estudiante utilice 		

<p>SESIÓN 5: Who’s in the story?</p> <p>OBJETIVO</p> <p>Identificar las personas que participan en la historia, sus características y los propósitos de las acciones que realizan, por medio de actividades grupales e individuales, a partir de la lectura profunda de un <i>Registros de Experiencias</i> del blog <i>Humans of New York</i></p> <p>INDICADORES</p>

- ✓ Reconoce a las personas que participan en la historia.(Las Líneas)
- ✓ Identifica las características de las personas (Las Líneas)
- ✓ Reconoce los propósitos de las acciones (Entre Líneas)
- ✓ Identifica las palabras clave para la comprensión del texto (Las Líneas)

Para iniciar, se recordará lo que se hizo en la sesión anterior y se harán preguntas como ¿Qué es *HUMANS OF NEW YORK*? ¿En qué consiste el trabajo de Brandon Stanton? ¿Qué es un *Registros de Experiencias*? Se procederá a enunciar y escribir en el tablero las características del texto.

Después, se enunciarán los objetivos de la sesión y se les preguntará qué entienden ellos por personas de la historia y qué son las características.

A continuación, los estudiantes se organizarán en grupos de tres personas y tendrán la posibilidad de leer, releer y observar las imágenes del texto. También podrán reconocer palabras desconocidas, las cuales limitan la comprensión del texto. Para ello deberán realizar una primera definición desde sus saberes y el contexto de la palabra; estos significados se confrontan luego con los que encuentren en el diccionario, consignándolo luego en una tabla así:

PALABRAS DESCONOCIDAS	SIGNIFICADO
Refugiado:	
Guerra:	
Siria:	
PALABRAS CLAVE	
Aquí deberán escribir un grupo de palabras que ellos consideran fundamentales para la comprensión del texto.	

Cuando terminen, deberán resaltar en la tabla qué palabras consideran ellos que son importantes para considerarlas palabras CLAVE.

A partir de allí se les dará una hoja donde deberán responder las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Quiénes participan en la historia?

Para esta pregunta se tendrá en cuenta tanto el texto como la imagen, puesto que el editor recurre a detalles importantes en las fotografías que no menciona en el texto.

Texto	Imagen
Ejemplo: En el texto se identifican 2 personas porque en ésta línea dicen: "..."	Ejemplo: En la foto 1 aparecen dos personas Mientras que en la foto 3 aparece toda la familia.

Información que se complementa con el texto y la imagen

Ejemplo: Mientras que en el texto se da a entender que la historia le sucedió a 3 personas con las imágenes la idea se complementa, lo cual nos da a entender que en total participan 5 personas en la historia.

✓ ¿Qué características tiene cada una de las personas está personas?

Persona	Características	Información textual que le permite conocer las características
Ejemplo: Esposa	Descripción física y psicológica general con lo que recuerdan de la historia.	Aquí los estudiantes deberán tomar partes textuales de la historia que les ayuden a respaldar la descripción.
Esposo		

Posteriormente se socializarán los cuadros anteriores.

Luego se organizarán en mesa redonda y en el centro se pondrán papeles que dirán lo siguiente: trabajar, estudiar, viajar, organizarse para ir a una cita, ir a una fiesta. Con la dinámica de Hot potato o Tingo Tango, se elegirá a algunos estudiantes para que se levanten y tomen una de las palabras al azar. A continuación se le preguntará al estudiante: ¿Qué propósito tienes para **trabajar/estudiar/ viajar/ etc?** (De acuerdo a la palabra que elija). El estudiante responde pero los compañeros pueden aportar.

Luego, los estudiantes tendrán la oportunidad de reflexionar sobre la siguiente pregunta:

- ✓ Según el texto leído, ¿Qué acciones identificas de las personas de la historia?
- ✓ ¿Qué propósitos tienen las acciones de las personas de la historia?

Se le pedirá a un estudiante que escriba la lluvia de ideas de lo que se obtuvo en el conversatorio.

Al terminar las reflexiones, se procederá a ver un video titulado “Angelina Jolie visits Syrian refugees”. Se discutirá sobre las personas, las características y los propósitos de las acciones de las personas

TAREA: Como tarea los estudiantes deberán volver a ver el video y responder las siguientes preguntas.

- ✓ ¿Quién fue a visitar a los niños sirios?
- ✓ ¿Qué relación tienen los niños?
- ✓ ¿Qué les pasó a los 5 niños que los llevó a vivir en el campo de refugiados?
- ✓ Describa dos de los niños
- ✓ ¿Cómo describen ellos su vida anterior?
- ✓ ¿Por qué tienen que trabajar y comportarse como adultos?

EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN

Para terminar la sesión, se harán preguntas sobre quienes son las personas de una historia, qué son las características y cuáles son los propósitos que tienen sus acciones. Así mismo se harán preguntas como:

- ¿Qué aspectos del texto se lograron entender hoy?
- ¿Cómo se pudo comprender mejor el texto?
- ¿Qué papel juegan las personas en una historia?

MATERIALES

- ✓ Texto del Pre-test
- ✓ Hojas de trabajo con los cuadros
- ✓ Video “Angelina Jolie visits Syria refugees”

SESIÓN 6: “They kept putting a gun to my head and taking it away”

OBJETIVO

Identificar el lugar donde se desarrolla la historia, el suceso central y las palabras clave para la comprensión del texto, por el medio de actividades individuales y grupales, a partir de la lectura de un *Registros de Experiencias* del blog *Humans of New York*.

INDICADORES

- ✓ Identifica el lugar donde se desarrolla la historia (Las Líneas)
- ✓ Identifica el suceso central de la historia (Entre Líneas)
- ✓ Reconoce los sentimientos de las personas de la historia (Entre Líneas)

Para empezar se recordará lo que se hizo en la sesión anterior y se expondrán los objetivos de la sesión. Se les harán preguntas como: ¿Quiénes eran las personas de la historia trabajada la clase anterior? ¿Qué características tenían estas personas? ¿Qué propósitos tenían las acciones de la familia? Se recordará también la importancia de las palabras clave.

Después de conversar sobre dichas preguntas, se les mostrará a los estudiantes las imágenes de la historia que deben leer y comprender durante esta sesión. Se organizarán en grupos de 3 o 4 personas y a cada grupo se le dará una foto. Los estudiantes observarán la foto, describirán a las personas y luego harán conjeturas frente a lo que creen que pasa allí. Cada grupo hará lo mismo y entre todos se creará una historia teniendo en cuenta las características del *Registros de Experiencias*. La docente irá escribiendo una lluvia de ideas sobre la historia que crearon.

A continuación se les entregará, por grupos de tres estudiantes, el texto: “They kept putting a gun to my head and taking away” (texto de la pareja). Tendrán la oportunidad de leerlo, discutirlo y comentar ideas sobre el mismo. A partir de la lectura, identificarán palabras clave para la comprensión del texto y deberán seguir llenando el cuadro que ya tienen sobre palabras desconocidas y palabras clave.

Después de hacer la lectura y la actividad sobre palabras clave, deberán identificar cuál es el lugar donde se desarrolla la historia. Para ello llenarán el siguiente esquema:

Lugar del que provienen:

Fragmentos textuales de la lectura

Lugar en el que se encuentran actualmente:

Fragmentos textuales de la lectura

Lugar al que se dirigen:

Fragmentos textuales de la lectura

Debajo de cada casilla deberán escribir el segmento textual que les ayuda a respaldar su respuesta. Se socializarán las respuestas.

Después de identificar el lugar, se hablará acerca de los sentimientos que expresan o dejan entrever las personas de la historia. Lo que deberán hacer los estudiantes es llenar el siguiente cuadro:

Sentimientos que expresa o refleja la persona	Fragmento del texto que lo apoya
Ejemplo: Tristeza	Porque en la parte X dice:

Al finalizar socializarán las respuestas.

A continuación, entre todos se discutirá cuál es el suceso central de la historia. Se escribirán todas las ideas en el tablero y al finalizar, se sintetizarán para establecer el suceso central de la historia.

Después de haber trabajado el suceso central, el lugar de la historia y los sentimientos, procederán a identificar esos dos aspectos en el texto guía. Se socializarán las respuestas.

EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN

Para finalizar, entre todos se discutirán las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Por qué son importantes las palabras clave?
- ✓ ¿Qué elementos aportan para establecer el lugar de la historia?
- ✓ ¿Cómo se establece el suceso central de una historia? ¿Es lo mismo que un resumen de la historia?

MATERIALES

- ✓ Texto de la pareja siria (*Humans of New York*)
- ✓ Imágenes de la historia agrandadas
- ✓ Hojas de trabajo con el cuadro

SESIÓN 7. Who tells the story?

OBJETIVO

Identificar el narrador de cada episodio de la historia, así como la estructura del texto y la importancia de la imagen. Asimismo, reconocer el posicionamiento del editor por medio de actividades individuales y grupales, a partir de la lectura profunda de un *Registros de Experiencias* del blog *Humans of New York*.

INDICADORES

- ✓ Identifica el narrador que cuenta cada episodio (Entre Líneas)
- ✓ Reconoce la estructura del texto
- ✓ Identifica la relación imagen – texto
- ✓ Reconoce el posicionamiento del editor frente a los refugiados de Siria

Se empezará recordando lo que se hizo en la clase anterior: ¿Qué es un suceso central? ¿Para qué nos sirve identificarlo? ¿Qué debemos tener en cuenta en estos textos para reconocer el lugar?

A continuación, se pegará en el tablero, episodio por episodio, el texto de la pareja siria que se ha trabajado hasta el momento. Se realizarán las siguientes preguntas:

Según lo que observan, ¿qué estructura tienen este texto?

- ✓ ¿Cómo se organizan estas historias?
- ✓ ¿Qué elementos usa el editor para complementar las historias?

Estas preguntas guiarán la discusión de la estructura de episodios que usa el editor en sus historias y la importancia de la relación imagen-texto. Los estudiantes deberán escribir lo que consideren importante en el siguiente cuadro:

<p>¿Qué observan ustedes en cuanto a la estructura de los textos?</p> <p>Escribe lo que ves:</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
<p>¿Qué usa el editor para complementar el texto?</p> <p>Escribe la forma en la que crees que complementa al texto:</p>
<p>¿Qué aporta la imagen que no se diga en el texto?</p> <p>Enumera las diferencias que encuentras:</p> <p>-</p> <p>-</p>

¿Quién narra la historia y qué marcas te permiten reconocerlo?

Episodio 1:

Episodio 2:

Episodio 3:

Episodio 4:

Se procederá a socializar las respuestas dadas por los estudiantes y se identificarán estos aspectos en el texto.

A continuación se centrará la atención en el último episodio del texto de la pareja siria. Este texto tiene una particularidad, los tres primeros episodios son narrados por la pareja, mientras que el último es narrado por Brandon. Esto seguro lo habrán identificado en el ejercicio anterior pero aquí se extenderá un poco más la discusión. En voz alta se leerá el episodio y se les preguntará que entendieron de este fragmento de la historia. Se hará una lluvia de ideas sobre las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué expresa Brandon Stanton en este fragmento?
- ✓ ¿Cuál es la condición que pone el editor para entrevistar a los sirios de sus series?
- ✓ ¿Qué sucedió cuando se dio cuenta que la pareja no cumplía la condición?
- ✓ ¿Cómo se resolvió la situación?

La docente le pedirá a uno de sus estudiantes que vaya escribiendo las ideas de todos en el tablero de forma ordenada.

A continuación, se le dará a cada estudiante un pequeño cuadro con la siguiente pregunta:

En el texto, hay una expresión que refleja una posición personal del editor frente al tema de la condición de refugiados, ¿cuál es esta expresión?

“

Teniendo en cuenta la expresión anterior, ¿qué crees que piensa el editor respecto a la condición de refugiados?

_____	_____
_____	_____
_____”	_____
_____	_____

Se discutirá sobre lo que los estudiantes escribieron en la segunda columna del cuadro anterior.

EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN

Se cerrará la sesión con las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué estructura tienen los textos del editor Brandon Stanton?
- ✓ ¿Las imágenes aportan algo al texto? ¿Qué aportan?
- ✓ ¿Qué es el posicionamiento de una persona frente a algo?
- ✓ ¿Es importante conocer el posicionamiento del editor? ¿Esto nos brinda información relevante o no? ¿Por qué?

SESIÓN 8 “An open letter to Donald Trump”

OBJETIVO

Identificar el posicionamiento del editor a través de la intertextualidad y el reconocimiento del contexto sociocultural, por medio de actividades individuales y grupales, en torno a la lectura profunda de textos relacionados con la cultura Siria y una carta publicada en el blog *Humans of New York*.

INDICADORES

- ✓ Reconoce el posicionamiento del editor frente al tema de los refugiados
- ✓ Identifica la intertextualidad
- ✓ Identifica el contexto sociocultural

Se iniciará la clase recordando lo que se trabajó en la sesión anterior y se plantearán los objetivos de esta sesión. ¿Qué posicionamiento tiene el editor frente a los refugiados?, ¿Qué estructura

tienen los textos de *Humans of New York*? ¿Qué importancia tienen las imágenes para este editor?

Para resaltar la importancia del aspecto visual, se mostrará el siguiente video “100 Years of Beauty - Episode 20: Syria (Jessica)”. En el video no se habla sino que sólo se muestra la imagen, se trata del cambio que ha tenido la mujer durante las décadas del siglo pasado hasta la actualidad. A partir de éste, se hablará de las concepciones de mujer que existen en la cultura Siria y se dialogará de la lectura que pudieron hacer del video. Para guiar el conversatorio se harán las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué pueden ustedes identificar en el video?
- ✓ ¿Qué pasó con la mujer en Siria a lo largo del tiempo?
- ✓ ¿Qué nos quieren dar a entender al final del video?

Este es el enlace del video. <https://www.youtube.com/watch?v=Q7InfraNVXY>

Se les explicará que con la llegada del grupo extremista ISIS, las mujeres fueron obligadas a usar nuevamente el hijab y se les pasará un fragmento del siguiente texto.

Syrian Women Remove ISIS Hijab Upon Reaching Kobani: Women's rights in the age of ISIS.

http://syrianobserver.com/EN/News/29330/Syrian_Women_Remove_ISIS_Hijab_Upon_Reaching_Kobani/

A continuación, se relacionará el video y la situación anterior de Hijab con otro video. Se les dirá que la situación de Siria ya se comenta en los diferentes gobiernos del mundo pues es un problema de alto impacto. El video se verá dos veces para que los estudiantes tengan buena comprensión del tema.

Luego se conversará sobre el video, siguiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué se discute en el video?
- ¿Qué gobiernos participan en el conversatorio?
- ¿Qué plantean?
- ¿Cuáles son los puntos de acuerdo y de desacuerdo?

Como el tema trasciende a la esfera política, después de hacer el conversatorio anterior se les preguntará si saben qué está sucediendo a nivel político en Estados Unidos. La idea es que puedan reconocer que se está en campaña presidencial.

Se les preguntará si saben quién es Donald Trump y por qué ha sido tan polémica su campaña. Después de este corto conversatorio, se les contará que Brandon Stanton le escribió una carta a este candidato y que la van a leer.

Se les pasará la carta “AN OPEN LETTER TO DONALD TRUMP” de Brandon Stanton.

“An Open Letter to Donald Trump:

Mr. Trump,

I try my hardest not to be political. I've refused to interview several of your fellow candidates. I didn't want to risk any personal goodwill by appearing to take sides in a contentious election. I thought: 'Maybe the timing is not right.' But I realize now that there is no correct time to oppose violence and prejudice. The time is always now. Because along with millions of Americans, I've come to realize that opposing you is no longer a political decision. It is a moral one.

I've watched you retweet racist images. I've watched you retweet racist lies. I've watched you take 48 hours to disavow white supremacy. I've watched you joyfully encourage violence, and promise to 'pay the legal fees' of those who commit violence on your behalf. I've watched you advocate the use of torture and the murder of terrorists' families. I've watched you gleefully tell stories of executing Muslims with bullets dipped in pig blood. I've watched you compare refugees to 'snakes,' and claim that 'Islam hates us.'

I am a journalist, Mr. Trump. And over the last two years I have conducted extensive interviews with hundreds of Muslims, chosen at random, on the streets of Iran, Iraq, and Pakistan. I've also interviewed hundreds of Syrian and Iraqi refugees across seven different countries. And I can confirm— the hateful one is you.

Those of us who have been paying attention will not allow you to rebrand yourself. You are not a 'unifier.' You are not 'presidential.' You are not a 'victim' of the very anger that you've joyfully enflamed for months. You are a man who has encouraged prejudice and violence in the pursuit of personal power. And though your words will no doubt change over the next few months, you will always remain who you are.

Sincerely,
Brandon Stanton”

Tendrán la oportunidad de leerla varias veces, de consultar palabras desconocidas e identificar palabras clave.

Luego llenarán el siguiente cuadro:

¿Qué ideas principales se identifican en el texto?	¿Qué partes de la carta específicamente se relaciona con el conflicto de Siria?	¿Qué puedes inferir de lo que escribió Stanton sobre los refugiados de Siria?
Añade marcas textuales	Copia los fragmentos textuales	¿Está a favor o en contra de los refugiados?
		¿Por qué?

		¿quiénes podrían ser sus contricantes o contradictores??
<p>Se socializarán las respuestas.</p> <p>EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN</p> <p>Para finalizar los estudiantes deberán escribir lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué opiniones tienen al respecto de los temas trabajados en esta sesión. Se hará un recuento de por qué las mujeres en Siria están usando el Hijab y por qué creen ellos que el editor le escribió públicamente a Donald Trump.</p> <p>MATERIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Video : 100 Years of Beauty - Episode 20: Syria (Jessica) https://www.youtube.com/watch?v=Q7InfraNVXY ✓ Texto: Syrian Women Remove ISIS Hijab Upon Reaching Kobani: Women's rights in the age of ISIS. http://syrianobserver.com/EN/News/29330/Syrian_Women_Remove_ISIS_Hijab_Upon_Reaching_Kobani/ ✓ CARTA an open letter to Donald Trump 		

SESIÓN 9. ISIS

OBJETIVO

Identificar cuál es el impacto y la relación que tiene el grupo terrorista ISIS con los atentados que han ocurrido a nivel mundial, por medio de la observación de videos y lectura de textos relacionados con la temática.

INDICADORES

- ✓ Identifica el contexto sociocultural (tras Las Líneas)

Durante esta sesión se hará un recuento de lo que aprendieron en las primeras sesiones sobre el grupo terrorista ISIS y lo que han consultado por fuera de las clases en las investigaciones o consultas. Para ello irán a la sala de sistemas. Allí verán un video (INSIDE ISIS: EL QUE ES UNA CAMARA SECRETA) dos veces. Deberán tomar apuntes pues se hará un conversatorio, teniendo como guía las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué observaron en el video?
- ✓ ¿Qué limitaciones tiene la mujer en Siria?
- ✓ ¿Se unen a ISIS sólo personas de la región?

A continuación se les preguntará si ellos conocen qué ataques terroristas ha cometido ISIS en el mundo. Se hará una lluvia de ideas. Luego, deberán ingresar a internet y empezar a buscar información relacionada con el tema, para llenar el siguiente cuadro:

Ataque terrorista: ¿qué sucedió?	País
Ejemplos:	
Revista Charlie Hebdo	
Fiesta Nacional Francesa, sur de Francia 2016	
Ataque en aeropuerto de Turquía 2016	

Se socializarán los diferentes ataques terroristas que encontraron alrededor del mundo.

Luego deberán buscar en internet, algunas razones por las cuales ISIS ataca con frecuencia

a Francia y también a otros países. Se les aclarará que pueden buscar videos, fotos, artículos o lo que encuentren.

Deberán completar el siguiente cuadro:

Razones por las cuales ISIS ataca a Francia o a otros países:	
¿Qué acciones ha tomado Francia contra personas que practica el Islam en su país? (Frente a la burka por ejemplo)	
¿Cómo trata la población a las personas que practican el Islam en la actualidad?	

Se hará un corto conversatorio frente a lo que encontraron y consignaron en los cuadros y se les preguntará ¿Qué harían ustedes si estuvieran en la posición de los Franceses? A partir de esto se puede introducir el tema de cómo recibirían ellos a un guerrillero reinsertado y se hace una relación con el proceso de paz colombiano.

A continuación, se les preguntará cómo creen que hace ISIS para reclutar gente de otros países. Se hará una lluvia de ideas. Cuando se llegue a la conclusión que es por medio de internet, se les dará un texto con lo que GOOGLE está haciendo para rastrear las búsquedas sobre ISIS en internet, para hacer un sondeo y tratar de disuadir a la gente de unirse a las tropas de dicho grupo terrorista.

www.slate.com/article/technology/future_tense/2016/09/the_problem_with_google_jigsaw_s_anti_extremism_plan_redirect.html

Luego, deben llenar el siguiente cuadro:

¿Cuál es la idea principal del texto?	¿Cómo se llama la aplicación de GOOGLE que rastrea las búsquedas?
¿Por qué usa ISIS las redes sociales para reclutar gente?	¿Cuál es tu opinión sobre lo que se plantea en el texto?

Se socializarán las respuestas y se hará un conversatorio.

EVALUACIÓN/METACOGNICIÓN

Para cerrar, se harán las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Por qué ISIS ataca al mundo?
- ✓ ¿Por qué ataca tanto a Francia?
- ✓ ¿Cómo recluta ISIS personas de otras ciudades?
- ✓ ¿Cómo se relaciona esta situación con lo que se vive en nuestro país?

TAREA:

Escribir un *Registros de Experiencias* en inglés para el público en general pues se subirán a una página creada especialmente para hacer una compilación de los mismos, teniendo como ejemplo el estilo de Brandon Stanton: las fotos, la estructura por episodios y los indicadores trabajados durante las sesiones.

SESIÓN 10. My experience, my Registro de Experiencia

OBJETIVO:

Analizar con los estudiantes, los principales aprendizajes, a partir del desarrollo de la secuencia didáctica, por medio de actividades de metacognición, que les permita reflexionar acerca del trabajo realizado.

INDICADORES:

- ✓ Participa en la evaluación de las actividades realizadas en la SD
- ✓ Presenta y comparte su registro de experiencia

Como actividad complementaria al cierre, se solicita a los estudiantes que socialicen los *Registros de Experiencias* que elaboraron, teniendo como base los trabajos de Brandon Stanton; después de esto los deberán subir a una página especial que las docentes crearon para compartir información relevante sobre toda la temática trabajada y los estudiantes podrán leer y hacer comentarios frente a los *Registros de Experiencias* de sus compañeros.

Posteriormente se abrirá un espacio para que los estudiantes hagan un recuento de lo que sucedió durante la secuencia didáctica, desde las primeras sesiones de contextualización hasta la última. Para esto, los estudiantes se sentarán en círculo en el piso como la primera sesión, teniendo a la vista las fotos que se tomaron durante toda la secuencia. En este espacio tendrán la oportunidad de compartir sus percepciones, gustos y aprendizajes, además de las dudas que les genera este tipo de trabajo con SD o este tipo de texto (registro de experiencias), y sobre el tema de Siria y los refugiados.

Después del conversatorio sobre sus percepciones de la secuencia didáctica, trabajarán de manera individual y responderán las siguientes preguntas en una hoja:

- ✓ ¿Qué te gustó de la Secuencia Didáctica? ¿Qué no te gustó?
- ✓ ¿Cumpliste con los objetivos de las sesiones de la Secuencia?
- ✓ ¿Qué te pareció el tipo de texto “registro de experiencias”?
- ✓ ¿Consideras que tu comprensión lectora mejoró o sigue igual? ¿Por qué? ¿Qué elementos tienes en cuenta ahora?
- ✓ ¿Qué te gusta de los registros de experiencias de Humans of New York?
- ✓ ¿De qué manera puedes aplicar estos aprendizajes a tu vida?
- ✓ ¿Qué actividades de la secuencia crees que te ayudaron más para tener una mejor comprensión lectora?
- ✓ ¿Qué aprendiste de nuevo?
- ✓ ¿Qué actividades tuviste que hacer para aprender y por qué?
- ✓ ¿Cómo te sentiste escribiendo tu propio registro de experiencias?
- ✓ ¿Qué sugerirías, si se llegara a aplicar esta secuencia con otro grupo de estudiantes?

Después que los estudiantes hayan respondido a estas preguntas, compartirán en grupo sus respuestas.

CIERRE

Para finalizar la sesión los estudiantes se sentarán nuevamente en el piso en forma de círculo y procederán a hacer un pequeño compartir con música de fondo de Siria.

Por último se pondrán de acuerdo para traer elementos de decoración para la exposición de la clase siguiente y podrán invitar a diferentes personas a ver sus registros de experiencias los cuales se expondrán a manera de un museo.

Anexo 2: Pre-test: Texto y cuestionario
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2016

“Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos:
***Registros de Experiencias, en inglés*”**

The following text is taken from the blog “*Humans of New York*” (www.humansofnewyork.com) of Brandon Stanton. The text belongs to the series “Syrian-American”, which tells the stories of ten families of Syrian refugees selected for American resettlement. This is one of those ten stories, which we ask you to read carefully and, according to the story, answer the following questions.

“We turned our trash can into a dinosaur.”



(1/4) "I want to be a professor that examines the bones of dinosaurs because I like dinosaurs a lot. I also want to have a dinosaur but I know that's impossible. I love to go to Google and type: 'Nice dinosaur movies.' But that uses a lot of the phone so I don't get to do that too much. One day I'm going to open a museum full of dinosaur bones. I'm not sure where I'll find the bones. Probably America and France. Look at this invention we made. We've made a lot of inventions. You can make really good things out of stuff you don't need. We made an alien out of a speaker that we found in the trash, and then we made a person out of milk cartons, and we turned our trash can into a dinosaur because I love dinosaurs." (Istanbul, Turkey)



(2/4) "When I was in second grade, our school got attacked by a bomb. It was a barrel full of explosions. We were just opening our books to start the class and it's hard to describe the sound but it was like a building coming apart. I ran to the other class to find my brother and he was crying because of the sound. Our bus left so we didn't know what to do. But my brother is so smart. He ran to the market and called our grandma." (Istanbul, Turkey)



(³/₄) "I was at home when the telephone rang. It was my mother. She told me that there had been a bomb at the boys' school. I immediately tried to call the school but nobody answered. Then I tried to call the bus driver but he didn't answer either. I imagined the worst. The roads were closed so I couldn't get to the school. All I could do was pace around the house. Finally the bus driver answered the phone and said that everyone was alive. The bomb had landed on the playground and only destroyed one wall of the school. After several hours the roads were reopened, and they came back home. When I hugged them it felt like the whole world was in my hands." (Istanbul, Turkey)



(4/4) "We are going to a place called Clearwater, Florida. I don't know a lot about it. I saw Florida on the television and it looks like it's close to the sea and has a lot of plants. My dad says the people are friendly and there are a lot of friendly kids there. I really hope that we can have a small farm and a horse when we get there because my grandmother really loves animals. I'd like it to be a square farm with lots of flowers and rabbits. I also hope there is a good tree in Florida because I'd like to build a treehouse where we can have some adventures." (Istanbul, Turkey)

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**“Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos:
Registros de Experiencias, en inglés”**

Name: _____

1. According to the text, it is possible to say that the people who participate in the story belong to:

- a. A family.
- b. A group of friends.
- c. School classmates.
- d. A couple of siblings.

2. What is the main topic of the story?

- a. A family that is going to travel to another country because they want to go on vacations for fun.
- b. A family that is going to move to another country because of the violence on their country.
- c. A family that is going to move to another country because they want to study and work hard.
- d. A family that loves traveling around the world; therefore, they are going to have a trip to another country.

3. According the story and its title, what could be the purpose of the editor?

- a. To criticize the conflict in the Eastern by the publication of a story related to this situation.
- b. To learn the story of that family and raise awareness about the conflict in the Eastern.
- c. To make readers feel sad and guilty, because of the conflicts of the world, published on his blog.
- d. To take pictures of people from all over the world and increase the followers of his blog.

4. Which country are they located at the time they tell the story?

- a. France.
- b. America.
- c. Turkey.
- d. Syria.

5. According to what is said by the boy in episode 4, it could be concluded that the boy feels:

- a. Scared, confused and embarrassed.
- b. Painful, anxious and sad.
- c. Dreamy, expectant and happy.
- d. Millionaire, adventurous and peaceful.

6. What could be the reason why they chose America as their destination?

- a. Because every person in the world has the “American Dream” and they do whatever necessary to achieve it.
- b. Because they have an American visa; therefore, they are allowed to go to the country whenever they want or need.
- c. Because The United States has a tradition of offering refuge to those who flee of persecution and war.
- d. Because they think in the United States they can open a museum, and in this sense, they can achieve their dreams.

7. What meaning can be attributed to the word “trash” in episode 1?

- a. Worthless or discarded material or objects.
- b. Something considered worthless or of inferior quality.
- c. A person or group of people regarded as worthless or contemptible.
- d. To damage or wreck, as by vandalism.

8. According to Brandon Stanton’s work and social activities, one of the main reasons he develops his blog “*Humans of New York*” could be:

- a. His asocial view of the world, because he feels hate about mankind and all the misery that comes from it.
- b. His philanthropy, because he considers the pain and suffer, of those who are refugees, like something that should not be ignored by the whole world.
- c. His xenophobia, because he is fearful or contemptuous of that which is foreign, especially of strangers or people from different countries or cultures who has done America a problematic place.
- d. His aversion to firearms, because he thinks every new person who comes to America, after leaving back a war, will buy guns and put innocent people in danger.

9. Which of the following situations that our country faces, is similar to the topic of this story?

- a. The drought because of the climate and the electricity saving proposed by the government.
- b. The negotiation board and the peace agreement being signed in Havana, in order to end an era of conflict.
- c. Children from La Guajira who starve and lack resources to have a dignified life, what makes them a target of violence.
- d. Children displaced by the armed conflict and people who migrate to other countries looking for a better future.

10. Which of the following groups of actions, best gather the interests of the older child?

- a. Playing videogames with his friends, and creating things reusing trash.
- b. Playing with trash, going to the cinema and playing soccer.
- c. Making inventions by reusing trash, watching dinosaurs’ movies and dreaming about the future.
- d. Looking for information about dinosaurs, playing soccer and playing videogames.

11. From the following options, select the person who is talking in episodes 1 and 4:

- a. A narrator.
- b. The father.
- c. The two boys.
- d. The older boy.

12. According to the following extracts from the famous letter that became viral in the social media, “An open letter to Donald Trump”, written by Brandon Stanton, the editor of the read text, what does he criticize to this presidential candidate about refugees?

“...I’ve watched you retweet racist images ... racist lies ... I’ve watched you advocate the use of torture and the murder of terrorists’ families. I’ve watched you gleefully tell stories of executing Muslims with bullets dipped in pig blood. I’ve watched you compare refugees to ‘snakes,’ and claim that ‘Islam hates us.’ I am a journalist, Mr. Trump. And over the last two years I have conducted extensive interviews with hundreds of Muslims, chosen at random, on the streets of Iran, Iraq, and Pakistan. I’ve also interviewed hundreds of Syrian and Iraqi refugees across seven different countries. And I can confirm— the hateful one is you...”

- a. Trump’s support to the use of torture and the murder of terrorist’s families.
- b. The acceptance of refugees in America.
- c. The racist ideas and the support of violence against Muslims
- d. The globalization ideas proposed by Trump.

13. How many people can you identify in the story?

- a. 3.
- b. 5.
- c. 6.
- d. 7.

14. From the following options, select the person who is talking in episode 3:

- a. The mother.
- b. The father.
- c. The grandmother.
- d. The older boy.

15. What could be the reason because the editor gives too much naturalness to the stories of this people, despite their terrible life experiences?

- a. The Publisher wants to show how those people, who we generally link with the war, are people as normal as we are, with likes, interests, fears and dreams.
- b. The Publisher wants to show these people as human beings worthy to pity, to create remorse in the readers.
- c. The publisher wants to highlight the qualities of all of the people he interviews and who relate their experiences.
- d. The publisher wants to show that they are poor and needy, and from the publication of this story they could aim a better future.

16. What meaning can be attributed to the word “treehouse” in episode 4?

- a. A structure built in the branches of a tree for people to live in.
- b. A structure built with the branches of a tree for people to work in.

- c. A structure built with the branches of a tree for children to study in.
- d. A structure built in the branches of a tree for children to play in.

17. In episode 3 with the expression “When I hugged them it felt like the whole world was in my hands” the father makes the reader to understand that he feels like:

- a. Overjoyed, peaceful and grateful.
- b. Painful, hopeless, and angry.
- c. Happy, excited and confused.
- d. Sad, desperate, and anxious.

18. Brandon Stanton published the following statement, before he started the publication of the stories on his blog:

“I’ve just returned from a trip to Jordan and Turkey, where I had the unique opportunity to interview twelve Syrian families that have been cleared for resettlement in America. These families have just reached the finish line of a multi-year screening process, and it was quite an emotional experience to meet with them at this juncture. The life of a refugee in America is by no means easy. But for these families, their resettlement has finally brought the possibility of an end to years of intense hardship. I’m very much looking forward to sharing their stories with you over the coming days”

According to the previous statement, which do you think are the editor’s expectations after the people in the story start a life in America?

- a. He hopes they work hard, get a lot of money and become rich people.
- b. He desires to see their dreams come true and to become independent and self-sufficient.
- c. He wants them to improve their English.
- d. He hopes the children can find the necessary stuff (bones, money, location and information) to open a dinosaur’s museum.

19. According to the pictures of episodes 1, 2 and 3, where are they located at the time they tell the story?

- a. At school.
- b. At home.
- c. On the street.
- d. At the airport.

20. Why was the reason because the school was attacked?

- a. Because of the conflict of interests that the country faces.
- b. Because some people had an accident.
- c. Because an airplane accidentally threw a bomb.
- d. Because children were having classes at that time.

21. According to your knowledge of the world, which of the following situations could best express similarity between the Colombian context and the context where the story takes place?

- a. The culture has deep roots in the religious faith.

- b. The acts of terrorism are cruel and public and people who commit them sacrifice their own lives because of the social recognition they get as heroes.
- c. The existence of a situation of armed conflict and displacement.
- d. The government and the terrorists are in a process of negotiation about the end of the conflict.

22. Which are the likes that both children share?

- a. To turn trash into new inventions.
- b. To watch nice movies in Google.
- c. To open a museum.
- d. To be professors.

23. According to the way Stanton publishes the text, and what you read in questions 12 and 18, what do you think is the position of the editor about refugees, a topic related to the text?

- a. He is against them and does not want refugees in America.
- b. He does not care about them because they are not American.
- c. He worries about them, but does not do anything to help.
- d. He cares about them and helps them in different ways.

24. Considering Stanton's social interests, why doesn't he perform as an activist or a missionary in the countries in war, rather than devoting himself to taking pictures?

- a. Because he is a professional photographer, and these activities allow him to make a profit, while being a missionary or an activist would be voluntary.
- b. Because from the beginning, his mission has been to create a photographic record of the people in New York, and making other kind of work would disrupt his life purpose.
- c. Because he has many other issues to address on his blog, as inmate stories, or pediatric cancer, or just the stories of New Yorkers.
- d. Because he thinks his best tool to fight hunger and war in the world is his photograph lens, since this way he can share these experiences with many people, arising in people sensitivity related to these issues.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - ILEX
2016

“Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos:
Registros de Experiencias, en inglés
“We turned our trash can into a dinosaur.”

Name: _____

Course: _____ **Date:** _____

1. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D
2. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D
3. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D
4. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D
5. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D
6. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D
7. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D
8. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D
9. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D
10. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D
11. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D
12. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

13. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D
14. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D
15. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D
16. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D
17. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D
18. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D
19. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D
20. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D
21. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D
22. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D
23. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D
24. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D

Anexo 3: Pos-test: Texto y cuestionario
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
2016

“Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos:

Registros de Experiencias, en inglés”

The following text is taken from the blog “*Humans of New York*” (www.humansofnewyork.com) of Brandon Stanton. The text belongs to the series “Syrian-Americans”, which tells the stories of ten families of Syrian refugees selected for American resettlement. This is one of those ten stories, which we ask you to read carefully and, according to the story, answer the following questions.

“They said: ‘We can’t trust you.’ They grabbed me and led me to a van.”



(1/4) "We saw on the television that other countries in the region were having political problems, but they always seemed to fix themselves. So when people began to demonstrate in our town, we didn't think much of it. Then the government began to crack down by arresting people. People were disappearing. So I made a point of being very non-political. I avoided the areas where demonstrations were occurring. I wouldn't even associate with people who I knew were political. But one night a group of soldiers came to our house and asked for our IDs. They seemed very nice. They were polite. So we felt very relaxed. My father brought them downstairs to examine the basement. We didn't see him again for eleven days." (Amman, Jordan)



(2/4) “While they were searching the basement, some shooting began on the streets outside, and the soldiers grew very nervous. I tried to make friendly conversation. I wasn’t worried because there was nothing in our house to find. But they grew very cold. They said: ‘We can’t trust you.’ They grabbed me and led me to a van. I told them: ‘I’m an old man. I’m not a threat.’ But they didn’t listen. On our way to the prison, they kept stopping on the street and collecting more people. They blindfolded me when we arrived and they beat me very badly. Then they put me with seventy other people in a room smaller than this one. It was very cold because it was December, and I was barefoot because I’d lost my slippers. There was nothing but a hole in the ground for a toilet. We all had to face the wall. Anyone who looked toward the door would be shot. We stayed there for ten days. I barely slept or ate. There was no room to even sit down. Occasionally a guard would throw bread through the window for people to grab. I thought I’d eventually be executed. But on the eleventh day, they called my name, and released me out into the cold to find my way home.” (Amman, Jordan)



(3/4) "Ten days passed and we hadn't heard anything. So we were starting to lose hope. Then one night there was a knock on the door. We didn't have electricity in the house so it was very dark. I was very scared. I thought the soldiers were coming back for me. When I opened the door, I didn't even recognize him at first. He was very dirty and barefoot. I thought he was from the street. Finally I realized that it was him and I started crying and screaming: 'My father is home! My father is home!' But he didn't say a word. He didn't want to talk for a long time." (Amman, Jordan)



(4/4) "We even tried to stay in our home after my father was arrested. I wanted to go right away, but my father was too afraid because he thought we'd be stopped at a checkpoint and he'd be taken again. But two months later, my son was hit by a motorcycle outside of our house. His face was burned and bruised and his leg was broken. There were no more ambulances in our town, so I had to bring him to the hospital myself. When I got there, it was empty. There were no doctors left. I had to wrap his leg myself with the help of an anesthesiologist, but I messed it up. I knew then that we had to leave. When we get to America, the leg will need to be broken again."

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - ILEX**

**“Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos:
Registros de Experiencias, en inglés”**

“They said: ‘We can’t trust you.’ They grabbed me and led me to a van.

Name: _____

1. According to the text, it is possible to say that the people who participate in the story belong to:

- e. A family.
- f. A couple of friends.
- g. A couple of colleagues
- h. A couple of siblings.

2. What is the main topic of the story?

- e. A family that lived different circumstances because of war.
- f. A family that divided because of war.
- g. A family that is going to move to another place to study.
- h. A family that lost the father because of war.

3. According the story and its title, what could be the purpose of the editor?

- e. To criticize the conflict in the Eastern by the publication of a story related to this situation.
- f. To learn the story of that family and raise awareness about the conflict in the Eastern.
- g. To make readers feel sad and guilty, because of the conflicts of the world, published on his blog.
- h. To take pictures of people from all over the world and increase the followers of his blog.

4. Which country are they located at the time they tell the story?

- e. Jordan.
- f. America.
- g. Turkey.
- h. Syria.

5. It could be concluded, that during the recruitment time, the father (the man dressed in black) felt:

- a. Scared, sad and hopeless.
- b. Disconsolate, jaded and sad.
- c. Hopeful, happy and quiet.
- d. Quiet, expectant and amazed.

6. What could be the reason because they chose America as their destination?

- e. Because every person in the world has the “American Dream” and they do whatever necessary to achieve it.
- f. Because they have an American visa; therefore, they are allowed to go to the country whenever they want or need.
- g. Because The United States has a tradition of offering refuge to those who flee of persecution and war.
- h. Because they think in the United States they can find the doctor who provide treatment to the children’s leg and give him mobility again.

7. What meaning can be attributed to the word “basement” in episodes 1 and 2?

- a. The lowest habitable place of a building, usually below ground level.
- b. A complex of undifferentiated igneous and metamorphic rocks underlying sedimentary strata.
- c. The last place or lowest level, as in competitive standings.
- d. A public toilet, especially one in a school.

8. According to Brandon Stanton’s work and social activities, one of the main reasons because he develops “*Humans of New York*” Blog could be:

- a. His asocial view of the world, because he feels hate about mankind and all the misery that comes from it.
- b. His philanthropy, because he considers the pain and suffer, of those who are refugees, like something that should not be ignored by the whole world.
- c. His xenophobia, because he is fearful or contemptuous of that which is foreign, especially of strangers or people from different countries or cultures who has done America a problematic place.
- d. His aversion to firearms, because he thinks every new person who comes to America, after leaving back a war, will buy guns and put innocent people in danger.

9. Which of the following situations that our country faces, is similar to the topic of this story?

- c. The drought because of the climate and the electricity saving proposed by the government.
- d. The negotiation board and the peace agreement being signed in Havana, in order to end an era of conflict.
- c. Children from La Guajira who starve and lack resources to have a dignified life, what makes them a target of violence.
- d. Children displaced by the armed conflict and people who migrate to other countries looking for a better future.

10. Which of the following groups of actions, best gather the characteristics of the father (the man dressed in black) when he went back home?

- e. Uneasy and desperate.
- f. Quiet but excited.
- g. Quiet and scared.
- h. Quiet but afraid.

11. From the following options, select the person who is talking in episode 2:

- a. The man dressed in black (the father)
- b. A narrator
- c. The man dressed in blue (son)
- d. Brandon Stanton

12. According to the following extracts from the famous letter that became viral in the social media, “An open letter to Donald Trump”, written by Brandon Stanton, the editor of the read text, what does he criticize to this presidential candidate about refugees?

“...I’ve watched you retweet racist images ... racist lies ... I’ve watched you advocate the use of torture and the murder of terrorists’ families. I’ve watched you gleefully tell stories of executing Muslims with bullets dipped in pig blood. I’ve watched you compare refugees to ‘snakes,’ and claim that ‘Islam hates us.’ I am a journalist, Mr. Trump. And over the last two years I have conducted extensive interviews with hundreds of Muslims, chosen at random, on the streets of Iran, Iraq, and Pakistan. I’ve also interviewed hundreds of Syrian and Iraqi refugees across seven different countries. And I can confirm— the hateful one is you...”

- a. Trump’s support to the use of torture and the murder of terrorist’s families.
- b. The acceptance of refugees in America.
- c. The racist ideas and the support of violence against Muslims
- d. The globalization ideas proposed by Trump.

13. How many people can you identify in the story?

- e. 3.
- f. 5.
- g. 2.
- h. 4.

14. From the following options, select the person who is talking in episode 4:

- a. The man dressed in black (the father)
- b. A narrator
- c. The man dressed in blue (son)
- d. Brandon Stanton

15. What could be the reason because the editor gives too much naturalness to the stories of this people, despite their terrible life experiences?

- a. The Publisher wants to show how those people, who we generally link with the war, are people as normal as we are, with likes, interests, fears and dreams.
- b. The Publisher wants to show these people as human beings worthy to pity, to create remorse in the readers.
- c. The publisher wants to highlight the qualities of all of the people he interviews and who relate their experiences.
- d. The publisher wants to show that they are poor and needy, and from the publication of this story they could aim a better future.

16. What meaning can be attributed to the word “non-political” in episode 4?

- a. Being politically neutral
- b. Having no political relevance or importance.

- c. Characteristic of politics or political parties.
- d. Having no interest or association with politics.

17. In episode 3 with the expression “Finally I realized that it was him and I started crying and screaming: ‘My father is home! My father is home!’” the person who narrates this episode makes the reader to understand that he feels like:

- a. Overjoyed, peaceful and grateful.
- b. Painful, hopeless, and angry.
- c. Happy, excited and confused.
- d. Sad, desperate, and anxious.

18. Brandon Stanton published the following statement, before he started the publication of the stories on his blog:

“I’ve just returned from a trip to Jordan and Turkey, where I had the unique opportunity to interview twelve Syrian families that have been cleared for resettlement in America. These families have just reached the finish line of a multi-year screening process, and it was quite an emotional experience to meet with them at this juncture. The life of a refugee in America is by no means easy. But for these families, their resettlement has finally brought the possibility of an end to years of intense hardship. I’m very much looking forward to sharing their stories with you over the coming days”

According to the previous statement, which do you think are the editor’s expectations after the people in the story start a life in America?

- e. He hopes they work hard, get a lot of money and become rich people.
- f. He desires to see their dreams come true and to become independent and self-sufficient.
- g. He wants them to improve their English.
- h. He hopes the kid can be operated on his leg, so he can continue with a quiet life.

19. According to the pictures of episodes 1, 2 and 3, where are they located at the time they tell the story?

- e. At the embassy.
- f. At home.
- g. On the street.
- h. At the hospital.

20. What was the reason because the father was arrested?

- a. Because the government was recruiting people.
- b. Because he was an older adult, so he was not good at fighting the war.
- c. Because there was something hidden in the basement.
- d. Because he was a threat to the soldiers.

21. According to your knowledge of the world, which of the following situations could best express similarity between the Colombian context and the context where the story takes place?

- a. The culture has deep roots in the religious faith.
- b. The acts of terrorism are cruel and public and people who commit them sacrifice their own lives because of the social recognition they get as heroes.
- c. The existence of a situation of armed conflict and displacement.

d. The government and the terrorists are in a process of negotiation about the end of the conflict.

22. Which of the following groups of actions, best gather the characteristics of the soldiers in episode 1?

- a. Nice and respectful.
- b. Unpolite and bad tempered.
- c. Nice and polite.
- d. Humble and fair.

23. According to the way Stanton publishes the text, and what you read in questions 12 and 18, what do you think is the position of the editor about refugees, a topic related to the text?

- a. He is against them and does not want refugees in America.
- b. He does not care about them because they are not American.
- c. He worries about them, but does not do anything to help.
- d. He cares about them and helps them in different ways.

24. Considering Stanton's social interests, why doesn't he perform as an activist or a missionary in the countries in war, rather than devoting himself to taking pictures?

- a. Because he is a professional photographer, and these activities allow him to make a profit, while being a missionary or an activist would be voluntary.
- b. Because from the beginning, his mission has been to create a photographic record of the people in New York, and making other kind of work would disrupt his life purpose.
- c. Because he has many other issues to address on his blog, as inmate stories, or pediatric cancer, or just the stories of New Yorkers.
- d. Because he thinks his best tool to fight hunger and war in the world is his photograph lens, since this way he can share these experiences with many people, arising in people sensitivity related to these issues.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - ILEX
2016

“Cuestionario para la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos:
***Registros de Experiencias, en inglés*”**

“They said: ‘We can’t trust you.’ They grabbed me and led me to a van.

Name: _____

Course: _____ **Date:** _____

1. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

2. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

3. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D

4. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

5. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

6. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

7. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

8. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D

9. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D

10. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

11. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

12. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

13. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D

14. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

15. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

16. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D

17. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

18. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D

19. ☐ A ☒ B ☐ C ☐ D

20. ☒ A ☐ B ☐ C ☐ D

21. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

22. ☐ A ☐ B ☒ C ☐ D

23. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D

24. ☐ A ☐ B ☐ C ☒ D

Anexo 4: Consentimiento informado.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante _____ identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación “Leer y comprender _____ en _____ inglés. Una apuesta didáctica de enfoque sociocultural para mejorar la comprensión de textos narrativos.” adelantada por la Línea de Investigación de Didáctica del lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural, en la comprensión de textos narrativos: *Registros de Experiencias*, en inglés, en estudiantes de pregrado, de curso 2 de inglés, del Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Justificación de la Investigación: La importancia de la lengua inglesa ha incrementado en los últimos años, así como su número de hablantes, pues ésta se ha posicionado como una herramienta internacional de comunicación y permite a las personas participar en los diferentes procesos de desarrollo que se adelantan alrededor del mundo. La Universidad Tecnológica de Pereira es consciente de esas exigencias mundiales, y por esta razón, en el acuerdo 13 de 2015 establece como requisito de grado cierto nivel de competencia en la lengua inglesa. Se hace entonces indispensable que las prácticas realizadas por los decentes sufran una transformación que ayuden a potenciar las competencias de los estudiantes y que el proceso de aprendizaje de la lengua permita fomentar pensamiento crítico frente a las diferentes situaciones del mundo. Se espera que esta investigación fortalezca en los estudiantes de inglés 2 sus habilidades en la lengua inglesa, por medio de una secuencia didáctica, de enfoque sociocultural para la comprensión de textos.

Procedimientos: Para la recolección de la información, las investigadoras realizarán una prueba diagnóstica, Pre-test, por medio de un cuestionario de comprensión lectora; después se realizará la intervención, por medio de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural para la comprensión lectora; posteriormente, se aplicará una prueba diagnóstica, Pos-test, por medio de un cuestionario de comprensión lectora, y, finalmente, se hará contrastación, analizando los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y en la evaluación final (Pos-test)

Beneficios: La información obtenida permitirá determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque sociocultural en la comprensión de textos narrativos en inglés, representando un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las instituciones en el marco de la enseñanza del lenguaje.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: Los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidarán en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: en caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Angélica Arcila Ramírez, al celular _____, y a Daniela Mesa Pérez, al celular _____. Investigadoras

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Pereira, a los _____ días, del mes _____ del año 2016.

Nombre del informante

Cédula:

Firma del informante

Nombre del testigo

Cédula:

Firma del testigo

Anexo 5: Sábana Diario de Campo

FASE DE PREPARACIÓN				
SESIÓN				
CLASE 1				
CATEGORÍAS				
PERCEPCIÓN	DESCRIPCIÓN	AUTO- CUESTIONAMIENT OS	RUPTURAS	TOMA DE DECISIONES
CONCLUSIONES:				
CONCLUSIONES:				